Sack

Unsere Schulen

im Dienste gegen die Freiheit.

Von

Eduard Sack.

„Einen Wahn verlieren macht weiser, als eine Wahrheit finden."

L. Börne.

Braunschweig.
Druck und Verlag von W. Bracke jr.
1874.

Verlag von W. Bracke jr. in Braunschweig.

Durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Geschichte der Arbeiter-Agitation Ferdinand Lassalle's.

Nach authentischen Actenstücken.

Von **Bernhard Becker.**

Erscheint in 5—6 Lieferungen à 4 Bogen. Preis à Liefg. 10 Gr.

Was über die Lassalle'sche Agitation bis jetzt existirt, ist sehr dürftig. Die vorliegende Arbeit des rühmlichst bekannten Verfassers ist Jedem unentbehrlich, der sich für die Arbeiterbewegung interessirt. Dieselbe giebt eine große Menge überraschender Aufschlüsse.

J. N. Schelble's Gehörentwickelungsmethode

als Grundlage einer Reform des musikalischen Elementarunterrichts in der Familie, dem Kindergarten und der Elementarschule.

Eine pädagogische Studie

von

Dr. Karl Lanz.

Die Schelble'sche Methode, seit langer Zeit bereits erprobt, wird hier zum ersten Male veröffentlicht und besprochen. Das Werkchen ist geeignet, in musikalischen Kreisen einiges Aufsehen zu erregen. — Preis 12 Sgr.

Briefe deutscher Bettelpatrioten an Louis Bonaparte.

(Eine gründliche Bearbeitung der sämmtlichen im Buche **„L'Allemagne aux Tuileries"** französischerseits veröffentlichten Documente.)

Von

Bernhard Becker.

In 5 Lieferungen à 6 Bogen.

Preis jeder Lieferung 12 Sgr., des completen Werkes 2 Thlr.

Der Verfasser hat einen Ruf auf social-politischem Gebiete. Er liefert in diesem Werke die einzige **vollständige und gründliche Bearbeitung** des interessanten Stoffes, geordnet nach den geschichtlichen Ereignissen. Das Werk enthält alle von Deutschen an Louis Napoleon gerichteten Bettelbriefe.

Die fünfte Lieferung enthält ein ausführliches **Namens- und Sachregister.**

Unsere Schulen

im Dienste gegen die Freiheit.

Von

Eduard Sack.

„Einen Wahn verlieren macht weiser, als eine Wahrheit finden."
L. Börne.

Braunschweig.

Druck und Verlag von W. Bracke jr.

1874.

Vorrede.

Der „Verein für die Freiheit der Schule", welcher in Berlin seit 1868 besteht und dessen Präsident Herr Hauptmann van der Leeden ist, forderte öffentlich unterm 15. April v. J. die „Männer von Fach" auf, folgende Fragen zu beantworten:

1) Welches sind die nothwendigen Vorbedingungen einer guten Erziehung in Familie, Schule und Staat?
2) Welches sind die Mängel des heutigen Volksschulwesens und im allgemeinen die des höhern Schulwesens?
3) Wie ist die normale Volksschule zu organisiren und in organischen Zusammenhang mit den höhern Schulen zu bringen?

Der Verein betrachtet es als eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit, alle die Hindernisse zu beseitigen, welche einem gedeihlichen Aufschwunge des Erziehungs- und Unterrichtswesens entgegen stehen. Im Verfolg dieses Zweckes wünschte der Verein eine volksthümliche Schrift hervorzurufen, welche eine zusammenhängende Antwort auf obige Fragen sein sollte. Das nicht über drei Bogen gehende Schriftchen sollte als Agitationsmittel benutzt werden, und es wünschte darum der Verein, daß es „in möglichst einfacher und populärer Sprache" geschrieben werde. Das Ende der Einlieferungsfrist war auf den 1. Januar 1874 festgesetzt, und diejenige der eingesandten Arbeiten, welche die Preisrichter des Vereins als des Preises würdig befinden würden, sollte mit 100 Thalern honorirt werden.

Der Verein fügte endlich hinzu:

> In der Ueberzeugung, daß die Bestrebungen nach einer den Anforderungen des Staates und der Gesellschaft entsprechenden Reform des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens durch die Veröffentlichung und Verbreitung einer über die formulirten Fragen in gemeinverständlicher Form abgefaßten Schrift wesentlich unterstützt und gefördert werden würden, hegt der Verein das Vertrauen, daß seine Absicht in den Reihen der Männer von Fach auch thätige Förderung finden werde.

Alles, was dieser Verein, dem ich selber einmal angehört, thut, erregt mein lebhaftes Interesse. Demselben gehören mehrere Männer an, welche es mit der Volksbildung sehr ernst meinen. Namentlich und ausdrücklich muß ich das von dem Herrn Vorsitzenden sagen. Man thut wohl, mit einem solchen Bekenntnisse nicht hinterm Berge

zu halten; denn in allen Parteien giebt's sehr viele Männer, welche jederzeit schöne Worte für die Volksbildung haben; aber es giebt nur äußerst wenige, welche auch bereit sind, mit Thaten einzutreten, mit solchen Thaten, die als ein sicheres Fortschreiten bezeichnet werden dürfen und uns dem in schönen Programmen feierlich anerkannten Ziele näher bringen.

Noch mehr nahm der Inhalt der Aufgabe mein Interesse in Anspruch. Seit vielen Jahren sind diese Fragen der Gegenstand meiner Studien und meines Nachdenkens und nur zu oft haben schmerzliche Erfahrungen mir dieselben sehr nahe gerückt. Ich wußte, daß hier noch viel oder vielmehr alles zu sagen, wenigstens von dem Standpunkt, von dem nicht nur ich, sondern auch der Verein die sozialen und politischen Bewegungen und über diese hinweg die Fragen der Volksbildung auffaßt. Eine Betheiligung an der Konkurrenz erschien mir darum wie eine Pflicht; denn für seine Ansicht soll man bei jeder guten Gelegenheit eintreten, zumal dann, wenn sie von den landläufigen Ansichten bedeutend abweicht.

Aber ich erkannte auch sofort: diese Aufgabe ging über meine Kräfte.

Die drei Fragen sollten auf etwa drei Bogen und in möglichst populärer Sprache beantwortet werden.

Das konnte ich nicht.

Denn mit den drei Fragen hatte der Verein nichts Geringeres als das ganze, das ungeheure Gebiet der Erziehung und des Unterrichts in jedem Stadium, in jeder Form und mit Beziehung auf alle gesellschaftlichen Verhältnisse der Untersuchung, der kritischen Beleuchtung überwiesen. Mehr noch! Wer die gestellte Aufgabe lösen wollte, durfte die sozial-politischen Fragen, Zustände und Bewegungen der Gegenwart nicht übersehen, er mußte sie vielmehr zum Ausgangspunkt seiner Untersuchungen machen. Denn wie könnte man sonst von den „nothwendigen Vorbedingungen einer guten Erziehung in Familie, Schule und Staat" sprechen? Giebt es nicht viele tausend Familien, in denen von solchen Vorbedingungen gar nicht die Rede sein kann? Will man dies sagen, was kann man dann anders thun, als z. B. das „soziale Elend" bloßlegen? — Sind denn ferner diese nothwendigen Vorbedingungen in jedem Staat vorhanden? Hat man jemals im Ernste behaupten gehört (ausgenommen von Geheimrath Dr. Schneider, dem Leibpädagogen des Kulturkampf-Ministers Falk), daß sie in Frankreich unter dem letzten Napoleon vorhanden gewesen? Oder im ehemaligen Kirchenstaat? Oder hat jemand vielleicht den Muth zu behaupten, sie seien vorhanden in Ruß-

land und Polen, in der Türkei und Egypten? Und — mit Respekt zu sagen — im deutschen Reich? Ja, können die Vorbedingungen einer guten Erziehung überhaupt in einer Monarchie vorhanden sein? Für eine Antwort auf diese Frage wäre schon allein ein großer Preis auszusetzen; sie könnte uns von einem sehr lästigen Gerümpel befreien. Ich denke, auch dem Blödesten ist's heute endlich klar, daß Volksbildung und Politik durcheinander gehen wie bei einem Gewebe Aufzug und Einschlag. Man stelle doch einmal nebeneinander: die Regulative und die deutschen Preß- und Vereinsgesetze, die geistlichen Schulinspektoren und den Staatsanwalt als Unterrichtsminister, die Internate und Moltke's Pädagogik, die hungernden Lehrer und den Militär-Etat, die Verwilderung in gewissen Kreisen und die Kapitel-Ueberschriften der Geschichte seit 1848, die Erziehung zur Sittlichkeit und gewisse „Enthüllungen" u. s. w. — Wer nur etwas mit unserm Schulwesen bekannt ist, begreift, daß die folgenden, auf den ersten Blick ziemlich einfach erscheinenden Fragen in viele andere gleich wichtige und zum Theil sehr verwickelte Fragen zerfällt werden müssen und erst die Summe aller einzelnen Antworten eine Lösung der von dem Verein gestellten Aufgabe sein würde. Ich kann jedem versichern: hier ist noch fast überall äußerst wenig gethan. So sind noch lange nicht zum Schlusse gelangt die großen prinzipiellen Streitfragen über klassische und moderne Bildung, über Realschulen und Gymnasien, über Staats- und Gemeindeschulen, über Unterrichtsfreiheit und Unterrichtszwang, über religiöse und nicht religiöse Erziehung, über Berechtigungen und Schulgeld, über Besoldung und Bildung (aller) Lehrer, über Examen und Universitäts-Reform u. s. w.

Diese einzelnen Fragen sind gar nicht so leicht und kurzer Hand zu beantworten, wie sich das z. B. der preußische Unterrichtsminister denkt, selbst wenn Gemeindebehörden und Regierungen auch nicht bemüht wären, alles noch weiter zu verwirren und längst Ueberlebtes von neuem aufzuputzen. Auch soll man nicht glauben, es könnten diese Fragen von einem gewissen Standpunkt, etwa dem demokratischen, leicht beantwortet und ohne große Schwierigkeiten verständlich gemacht werden. Wir sehen, daß die Schweizer und Nordamerikaner auch nur schwer vom Fleck kommen, wenn auch schneller als wir, aber nur darum, weil sie nicht nöthig haben, vor altem Schutt ehrfurchtsvoll stehen zu bleiben, und weil sie ungenirt hin und her reden dürfen. Ich habe noch in neuerer Zeit zu meinem nicht geringen Schrecken die Erfahrung gemacht, daß hochgebildete, sonst vorurtheilslose Männer sofort ihren radikalen Standpunkt verlassen und sich wie die verbohrtesten Konservativen geberden können, wenn man es wagt, eine der

oben angeführten Fragen nicht nach einer aus dem Mittelalter stammenden Schablone zu behandeln. Und wie hoffen wir endlich mit unsern zünftigen, dem vorhandenen Staate leibeigen gehörenden Pädagogen fertig zu werden? Hier dürften wir mehr einfältige und fanatische Gegner finden, als die zuversichtlichen Freunde einer radikalen Umgestaltung des Schulwesens ahnen!

Diese vielschichtigen Fragen wünschte der Verein für die Freiheit der Schule auf etwa drei Bogen beantwortet zu erhalten.

Noch aus einem andern Grunde fühlte ich mich dieser Aufgabe nicht gewachsen.

Der Verein hatte mit seiner Preisaufgabe vor allem den sehr lobenswerthen Zweck im Auge, eine Agitationsschrift für die weitesten Kreise des Volks zu erhalten. Eine solche Schrift mußte selbstverständlich — und es ist das ausdrücklich in der Einladung betont — in möglichst einfacher, populärer Sprache gehalten sein.

Wir haben, wie männiglich bekannt, in unserer auf die Allgemeinheit der Bildung so stolzen Zeit zweierlei Sprachen, eine für die sogenannt Gebildeten, eine für das Volk. Wenn wir zu den „Gebildeten" sprechen, können wir uns kurz fassen, wir dürfen vieles voraussetzen, eine Menge Kunstausdrücke anwenden und schließlich auf bekannte Autoritäten uns berufen und auf dickleibige Bücher verweisen. Wenn wir aber für das Volk schreiben, dürfen wir nichts voraussetzen und auf keine Autoritäten und dickleibigen Bücher verweisen. Wir müssen weitläufig sein, müssen vieles erklären und umschreiben, und nicht aus abstrakten Sätzen, sondern aus leicht erkennbaren Thatsachen und nach den einfachsten Formeln unsere Schlüsse ziehen. Durch diese, für eine populäre Schrift unerläßlichen Forderungen wird wesentlich der Umfang derselben bestimmt.

Aber die bedenklichste Schwierigkeit für die Besprechung großer pädagogischer Fragen liegt an einer andern Stelle.

Seit dem Beginn der Reaktion ist eine wahrhaft babylonische Sprachverwirrung über uns gekommen. Namentlich wurden auf dem Gebiet der Pädagogik durch die Regulative und die ihnen folgende Literatur die Worte und Begriffe so durcheinander geworfen, verknäuelt und zerschlissen, daß man jetzt die gewöhnlichsten Ausdrücke ohne beigegebene Definition mit Sicherheit nicht mehr gebrauchen kann, wenigstens nicht in einer ernsthaften Diskussion. Die Regulativ-Pädagogen hüten sich aber und zwar mit gutem Grund, besonders ihre gewichtigen Schlagworte durch eine scharfe Erklärung fest zu umgrenzen. Wie sehr ihnen das zu statten kommt, beweisen die Regulative des Ministers Falk; die stimmen in ihrem prinzipiellen Theil voll-

kommen mit den Raumerschen überein und die einzelnen Bestimmungen über den Unterrichtsstoff weichen von den alten nur wenig ab. Trotzdem sollen die Raumerschen durch die Falkschen abgethan sein, und man preist diese im Gegensatz zu den alten Regulativen als den Beginn einer neuen Aera des preußischen Volksschulwesens. Klassische Muster der pädagogischen Sprachverwirrung sind die wenig bekannten Gutachten der Universitäts-Senate über die Gymnasial- und Realschul-Bildung und die Protokolle der über mehrere Theile des Schulwesens im preußischen Unterrichtsministerium abgehaltenen Konferenzen. Ich halte dieser Sprachverwirrung wegen es für absolut unmöglich, sich jetzt über die meisten der zu Streit stehenden Fragen auf dem Gebiete der Pädagogik zu verständigen. Wer nur mit einigem Ernst — also nicht als Kirchen- und Staatspädagoge — sich an der Debatte betheiligen will, muß erst schreckliche Musterung halten unter den Wörtern und namentlich den formelartigen Wortverbindungen. Das ist aber eine äußerst schwierige und weitläufige Arbeit, und ich habe gute Gründe zu der Annahme, es werde nicht leicht jemand sich zu derselben entschließen.

Alle diese Gründe zusammen machten es mir unmöglich, mich an der Konkurrenz zu betheiligen.*)

Doch die Fragen beschäftigten mich unausgesetzt. Ich glaubte annehmen zu dürfen, daß der Verein auf Grund der ihm gewordenen Antworten eine Agitation für ein Unterrichtsgesetz ins Werk setzen würde, ja, daß er geneigt sei, prinzipielle Anträge bei unsern Parlamenten, den Regierungen und Gemeindevertretungen zu stellen.

Das wäre nach meiner Ansicht der größte Fehler, welchen die Demokratie — um die es sich hier allein handeln kann — zu begehen vermöchte.

Wer auch nur oberflächlich den Gang kennt, welchen die Geschichte unserer Schule und Volksbildung in den letzten dreißig Jahren genommen, wird eingestehen müssen, daß hier von einem Fortschritt

*) Die Lösung der Aufgabe ist jedoch von andern versucht worden. Prämiirt wurde die Schrift des Herrn Dr. philos. Paul Schramm „als die relativ am meisten den vom Verein vertretenen Anschauungen über Schulreform entsprechende". Sie ist vor kurzem unter dem Titel „Pädagogische Zeit- und Streit-Fragen" erschienen. Es ziemt mir nicht — wie mich däucht — ein Urtheil über diese Arbeit abzugeben. Obwohl Herr Dr. Schramm oft zu denselben Forderungen gelangt, wie ich, so glaube ich doch ausdrücklich bemerken zu müssen, daß ich in mehreren der wichtigsten Punkte himmelweit von ihm abweiche. Ob ich Recht behalten werde, weiß ich nicht; aber ich weiß, daß Herr Dr. Schramm von mehreren durchaus falschen Voraussetzungen ausgeht. Endlich will ich noch ausdrücklich hervorheben, daß, wenn ich auch mit einzelnen Forderungen des Herrn Dr. Schramm

nimmermehr die Rede sein kann. Alle Anstrengungen — wenn der Ausdruck an dieser Stelle überhaupt gestattet ist — der sogenannt liberalen Parteien haben den Fortschritt der Volksbildung in Deutschland nicht nur nicht zu fördern vermocht, sondern nicht einmal deren beklagenswerthen Rückschritt aufgehalten. Trotz allen Reden und Resolutionen, Anträgen und Petitionen, Gesetzentwürfen und Kommissionsberathungen, ja trotz alten und neuen Ministern, alten und neuen Aeren ist nicht einmal ein Unterrichtsgesetz zu Stande gebracht, sind die Regulative im Jahre 1854 nicht verhindert und im Jahre 1872 nicht beseitigt worden. Die Lehrer leiden noch immer die alte Noth, die Internate wuchern fort, die Kirchen herrschen weiter und der Dogmatismus wird in die Köpfe der Jugend heute mit demselben Eifer gekeilt wie vor hundert Jahren. Läßt ein Schafzüchter so viel Hämmel in einen Stall pferchen, als jetzt in Deutschland Kinder in eine Schule gepreßt werden? Ist's nicht der „liberale" Unterrichtsminister „im Staate der Intelligenz" gewesen, der vor 20 Monaten die Halbtagsschule zu einer preußischen „Normalschule" erhob? Ist ein Mangel an Lehrern, wie er jetzt herrscht, jemals erhört gewesen? Im vorigen Jahrhundert waren für die Schule wenigstens noch die armseligsten Schneider und Schuhmacher, Invaliden und verkommene Studenten zu haben. Jetzt muß den Handwerker eine besondere Noth zwingen, wenn er sich entschließt, Lehrer zu werden. Von Zeit zu Zeit wird ein Fühler nach den Unteroffizieren ausgestreckt; mit einem recht schleimigen tuppte und stocherte vor kurzem die „liberale" Wochenschrift „Im neuen Reich" umher. „Kann ein Unteroffizier nicht besser dem Vaterlande als Lehrer denn als Bahnwärter und Polizeidiener dienen? Ein halbes Jahr wird ausreichen, ihn auszubilden. Und was brächte ein Unteroffizier nicht alles mit, was ein Seminarist nicht hat? Welche Gewöhnung an Disciplin, an Accuratesse, an Menschenbehandlung, an Ausdauer und Männlichkeit! Man könnte den Gewinn kaum hoch genug schätzen." Natürlich Unteroffiziere nur für die Kinder des Volks, nicht für jene, welche in die „höhern" Schulen gehen. Aber diese braven Leute hören nicht und als ehrenrührige Beleidigungen betrachten sie die Lockungen. Die Meister und Gesellen vom ehrsamen Handwerk, die Invaliden und Kutscher sind im Durchschnitt gewiß keine guten Lehrer gewesen; aber diese Männer waren gewiß besser als die 14- bis 17jährigen halb-

---

einverstanden bin, ich doch die Motivirung derselben in den meisten Fällen ablehnen müßte.

Ich gebe diese Erklärung nur ab, um etwaige Gegner von der Anwendung einer gewissen Methode abzuhalten.

wüchsigen Knaben, welche jetzt unter dem Titel „Präparanden" in mindestens 4000 Schulen des deutschen Reichs die Kinder des Volks verderben. — Nicht die Noth, nicht die Armuth ist's, die uns solch schmachvolles Elend aufzwingt. Wir haben bekanntlich heidenmäßig viel Geld und in heidenmäßigem Stile verfügen die Minister und Parlamente über Millionen und Milliarden. Derweil bereitet man für die Volksschule Bettelsuppen und scharrt ihr die hinuntergefallenen Brosamen zu — nachdem Hunde die größern Brocken hinweggeschnappt. Wohl noch zu keiner Zeit ist ein Minister für die Kinder des Volks so beharrlich eingetreten, wie z. B. für die Rennpferde. Als vor etwa fünf Jahren im preußischen Landtage der Abgeordnete Eugen Richter den Vorschlag machte, die für Rennpreise in Ansatz gebrachten 50,000 Thaler für ländliche Fortbildungsschulen zu verwenden und das Prinzip aufstellte: „Erst der Bauer, dann das Pferd!" da war es ein Minister, welcher den Satz umkehrte und die Ausbildung des Renners für wichtiger hielt, als die Fortbildung der Bauern! Ich bitte alle Professoren der Geschichte und die Liberalen jeder Observanz, die uns lauter als die Schreier vor den Meßbuden die ungeheuren „Fortschritte" preisen, die wir gemacht, daß sie mir einen Minister aus dem vorigen Jahrhundert nennen, der es gewagt, solch ein freches Wort vor dem Lande, vor der ganzen Welt zu sprechen! Ja, wird man vielleicht antworten, so sprach allerdings der Minister — es war Herr v. Selchow! Was geht das uns an? — Gemach, Ihr Herren! Die „Volksvertreter" stimmten ihm bei und sie entschieden sich für die Pferde und gegen die Bauern. Und das thun sie bis auf den heutigen Tag. — Die Volksschule ist in deutschen Landen nicht das Aschenbrödel — wie man so gerne sagt —, die schließlich von einem Prinzen heimgeführt wurde, sondern der Kaspar Hauser, den man zum Blödsinn erzog und dessen Ende — Doch ich kann den weitern Vergleich andern überlassen.

Für den gewollten, für den schlauberechneten Rückschritt in der Volksbildung ist nichts so bezeichnend und beweisend als die mit der größten Konsequenz weitergeführte Organisation der Standesschulen und die fortgesetzt schärfere Abgrenzung derselben gegen einander. Es wird eine Klassen- und Kasten-Erziehung erstrebt, wie sie nach dem Mittelalter kaum jemals erhört gewesen. Man muß zugestehen: unsere „Staatsmänner" sind keine Pfuscher; sie wissen, die Kastenerziehung ist die letzte und bedeutsamste Ergänzung des Militarismus. Durch die Kastenerziehung wird ferner praktisch und vollkommen radikal vernichtet „das Bewußtsein der Selbstherrlichkeit des Menschen — der weltbewegende Gedanke der Freiheit, Gleichheit

und Brüderlichkeit aller." Darum hat gegen dieselbe unsere Bourgeoisie, auch die liberale, nichts einzuwenden; mit Vergnügen baut sie die Standesschulen und hoffnungsvoll fördert sie die Kastenerziehung. Ganz recht; denn nicht bloß in der Rathsversammlung zu Arnswalde hat man gefragt, wer endlich die Gänse hüten werde, wenn alle Kinder viel lernen sollen.

Summa: von einem Fortschritt unserer Volksbildung kann nur gelogen werden; wer noch so tugendhaft ist, daß er der Wahrheit die Ehre zu geben vermag, kann nur von einem wohlüberlegten, konsequenten Rückschritte sprechen.

Viele und oft sehr kräftige Versuche sind gemacht worden, diesen Rückschritt wenigstens aufzuhalten. Es ist nicht gelungen, weil man sich nicht zu befreien vermochte von dem unglückseligen Wahn, daß in Deutschland eine Gesetzgebung noch möglich sei, welche die Volksbildung im Sinne der Freiheit und der sozialen Wohlfahrt zum Zweck hätte, daß Minister und die Mehrheiten unserer Parlamente und Gemeindevertretungen geneigt wären, die Standesschulen wegzublasen, die Kastenerziehung aufzugeben. Selbst in der demokratischen Partei giebt's nur äußerst wenige Männer, welche heute nicht mehr hoffen, auf diesem Wege einen maßgebenden Einfluß auf die Volksbildung zu gewinnen. So lange aber jener Wahn nicht bis auf die letzte Faser ausgetilgt, wird die demokratische Partei immer nur vergebliche Anstrengungen machen und allein den Feinden der Freiheit dienen. Und die Feinde der Freiheit haben nur einen Zweck: die totale Ausrottung der Demokratie, die Verknechtung des arbeitenden Volkes.

Aus jenem unglückseligen Wahn schienen mir auch die Fragen des Vereins für die Freiheit der Schule hervorgegangen zu sein. Er wollte eine „Agitationsschrift" für einen Zweck, der an sich löblich, der aber auf dem auch von ihm eingehaltenen und von der Demokratie überhaupt nicht aufgegebenen Wege nimmermehr erreicht werden kann.

Es erschien mir Pflicht, dies unumwunden auszusprechen. Weil ich nun weiß, daß der Verein es sehr ernst mit seinem Zwecke nimmt, glaubte ich durch Beantwortung der von ihm gestellten Fragen am klarsten zeigen zu können, daß alle öffentliche Erziehung und Bildung höchst planvoll darauf gerichtet sei, die Demokratie zu vernichten, das Volk für die Freiheit zu verderben.*) Nimmermehr ist also für die Volksbildung, welche die Demokratie will und wollen muß, die Mitwirkung der Minister und der Landes- und Gemeindevertretungen, wie

*) Vorliegende Schrift ist erst vor kurzem fertig geworden, lag also nicht als Konkurrenzschrift dem Verein für die Freiheit der Schule vor.

sie jetzt sind und noch lange bleiben werden, zu erhoffen. Seit dreißig Jahren verfolgt unsere Gesetzgebung in jeder Beziehung den entgegengesetzten Weg, den Weg, welcher vom Ziele der Demokratie abführt, und nicht das geringste Anzeichen ist vorhanden, es werde dieser Weg in absehbar naher Zeit verlassen werden. Aber es sind sehr deutliche Anzeichen vorhanden, daß man diesen Weg nicht nur nicht zu verlassen, sondern noch zu verbreitern und gegen demokratische Eindringlinge zu sichern gedenke.

Unsere Schulen stehen im Dienste gegen die Freiheit!

Die große Bildungsfrage im Sinne freier, ungehemmter Entwickelung kann und wird nur entschieden werden im Widerspruch und im Kampf mit allen jetzt den Staat lenkenden (und für sich ausbeutenden?) Parteien und darum nicht auf dem Wege der Gesetzgebung und nicht unter der Führung eines Ministers.

Wenn mir der Beweis für diesen Satz gelungen ist, dann muß die Demokratie, wenn sie die Volksbildung will, einen neuen Weg einschlagen.

Eine Demokratie, welche für die Volksbildung im Sinne der Freiheit und der sozialen Wohlfahrt nicht arbeitet, nicht mit allen Kräften arbeitet, ist ein Widerspruch in sich selbst, ist eine Phrase, ein Unsinn, ist ein Nichts.

Nicht an ihrem Namen, nicht an ihrer Losung und ihrem Programm, nur an ihrer Arbeit für die Volksbildung, das ist für die Volksbefreiung, erkennt man die Demokratie.

Gegen unsere Schulen habe ich eine Anklage erhoben, wie sie schwerer nicht gedacht werden kann. Ich bin mir dessen vollkommen bewußt. Es ist mir auch klar, daß diese Anklage jeden trifft, der bestimmend und leitend bei den Schulen betheiligt ist, auch alle diejenigen Lehrer, welche das herrschende System vertheidigen, und an dessen weiterm Ausbau mitarbeiten. Ich denke, alle diese Männer haben ihren sittlichen Charakter und ihre pädagogische Ehre zu vertheidigen. Das können sie nur, wenn sie meine Anklage Punkt für Punkt widerlegen. Ich werde glücklich sein, wenn ihnen dies gelingt; denn für mich bleibt's unter allen Umständen wahr: „Einen Wahn verlieren macht weiser, als eine Wahrheit finden." Selbst einer verdienten Züchtigung werde ich nicht aus dem Wege gehn.

Wenn ich aber nicht widerlegt werde, dann hoffe ich vor allem von der demokratischen Partei, sie werde ohne Zögern einen neuen Weg für die Volksbildung einschlagen und sich auf demselben vollzählig und mit dem besten Rüstzeug einfinden.

Der Weg muß abgesteckt, das Rüstzeug geschaffen werden. Das ist unsere nächste Aufgabe. Ich hoffe, kein edler Mensch wird sich dieser Aufgabe entziehen, gewiß aber nicht der Verein für die Freiheit der Schule. Er kann den Krystallisationspunkt für die neuen Bestrebungen bilden, und wenn er sich dazu entschließt, und wenn er das thut, wird er sehr bald die besten Männer des Volks in seinen Reihen sehn.

Vor etwa funfzig Jahren schrieb John Quincy Adams, Staatsminister der nordamerikanischen Republik, an einen Deutschen: „Hier weiß jeder, daß niemand in der sozialen Ordnung über ihm steht; in diesem Bewußtsein sieht er auf die Nation herab, wo die Masse der Bevölkerung gewissen sonderrechtlichen Klassen preisgegeben ist und deren Willensmeinung sich gutwillig oder gezwungen fügt. Was helfen alle die Schulanstalten, was hilft Euch Europäern Eure Wissenschaft und Gelehrsamkeit; Ihr dürft nicht sprechen, nicht schreiben und handeln, ja nicht einmal denken, wie Ihr wollt, wie die Naturgesetze es erheischen. In Vereine zusammen zu treten und über Euer eigenes Wohl und Wehe zu berathen und zu beschließen, ist Euch nicht gestattet. Eure gepriesenen Erziehungsanstalten scheinen bloß dazu bestimmt zu sein, um jede Selbständigkeit zu brechen und Euch zu gehorsamen Knechten für die fürstlichen Gebieter abzurichten. Das ganze geistige Wesen des europäischen Continents ist bloß eine leere Spielerei einiger müßigen Köpfe; was Ihr für wahr erkannt, darnach dürft Ihr doch nicht handeln."

— Auf diesen vor funfzig Jahren geschriebenen Brief haben die Deutschen bis heute nicht zu antworten vermocht. Soll die Antwort denn niemals gegeben werden?

Frankfurt a. M.
(Redaktion der „Frankfurter Zeitung"),
am 26. Jahrestage der Eröffnung der deutschen
Nationalversammlung in der Paulskirche,
18. Mai 1874.

Ed. S.

I.

Die nothwendigen Vorbedingungen einer guten Erziehung (und Bildung) in Familie, Schule und Staat.

1. Die Erziehung und die Familie.

Nach dem Wortlaut Ihrer Frage wünschen Sie, geehrte Herren, daß allein die Vorbedingungen einer guten Erziehung angegeben und erörtert werden. Allerdings kann die gute Erziehung für sich allein ein würdiger und sehr wichtiger Gegenstand ernster Untersuchung sein, und wenn man gewisse und leider sehr häufige Erscheinungen der Gegenwart in Betracht zieht, jetzt mehr denn je. Die unheimlichen „Brutalitäts-Statistiken", welche die Tagesblätter seit einiger Zeit veröffentlichen, lassen mich fürchten, man werde sich schon sehr bald und auf allen Seiten gezwungen sehen, ihr die größeste Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ich weiß auch, daß Philosophen und Dichter, Menschenfreunde und Staatsmänner, Statistiker und Theologen aller Bekenntnisse sich mit der Erziehung allein beschäftigt haben und daß alle Pädagogen ihr ein eigenes weitläufiges Kapitel gewidmet. Ich weiß, daß z. B. Ernst Renan und Viktor Hugo, zwei Männer, die mit dem Wesen des menschlichen Geistes und dessen Entwickelung besser vertraut sind als tausend Priester und — wenn ich nicht irre — alle deutschen Unterrichtsminister, scharf zwischen Erziehung und Unterricht unterscheiden und verlangen, daß die Erziehung im väterlichen Hause gegeben, der Unterricht in der Schule ertheilt werde. Diese Ansicht hat einen tiefen wohl zu beachtenden Grund, jenen nämlich, welchen Pestalozzi in dem Satze zusammengefaßt: „das wirkliche Leben der Haushaltungen mache wesentlich den Boden der Erziehung aus, und jeder Schulunterricht, der nicht auf einem solchen guten Boden ruhe, tauge für das Ganze der menschlichen Bildung gar nichts und könne nichts dafür taugen." Aber um Ihrer Aufgabe zu genügen (ich meine, wenn ich dies sage, auch

immer den Raum, den Sie mir und meinen Mitkonkurrenten gestattet), scheint es mir nothwendig, die erste Frage dahin zu erweitern, oder vielmehr zu ergänzen, daß nicht nur von den Vorbedingungen einer guten Erziehung, sondern auch eines guten Unterrichts gesprochen werde und zwar gleichzeitig und im fortwährenden Zusammenhange mit einander. Würden auch Ihre weiteren Fragen hierzu nicht nöthigen, wie es wirklich der Fall, so darf andrerseits doch nicht übersehen werden, daß eine Erziehung ohne Unterricht, wenigstens in Deutschland, kaum noch vorkommen dürfte und daß der Unterricht selber ein sehr wichtiges Erziehungsmittel ist. „Das Kind" — um mich wieder auf Pestalozzi zu berufen — „muß durch seinen Unterricht zum Enthusiasmus im Gefühl seiner selbst und seiner Kraft gebracht werden. Es muß zur höchsten Festigkeit seines Willens erhoben werden, das in seiner Lage und seinen Umständen zu werden, was es in denselben vermöge seiner Kräfte und seiner Anlagen werden kann...... Er muß ihn als das heilige, durch seine Kräfte und Anlagen in ihm selbst liegende Mittel, sich aus der sittlichen, geistigen und Berufsunmündigkeit zur diesfälligen allseitigen Selbständigkeit zu erheben, ins Auge fassen." Herbart gestand, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, wie er „rückwärts" auch keinen Unterricht anerkannte, der nicht erzieht. Von der Pädagogik sagte Diesterweg, sie zeige und fordere, „daß jede Unterweisung erziehe und bilde und daß der (pädagogische) Schulunterricht das Haupterziehungs- und Bildungsmittel in der Schule sei".

Was ist gute Erziehung? Was erwarten wir oder was dürfen wir verlangen von einem jungen Menschen, der sich von einem gewissen Zeitpunkt ab selbständig im Leben erhalten, für sein Wohlergehen sorgen, kurz sein Glück machen soll? Sein Glück machen! Wir dürfen ihm keine weitere Aufgabe stellen und in der That, wir können mit jedem Menschen sehr zufrieden sein, wenn er diese Aufgabe erfüllt. Glücklich ist wohl jeder Mensch, dessen äußere Verhältnisse ihm ein behagliches Dasein gestatten und der im Leben hinlänglichen Genuß findet, um es werthvoll für ihn zu machen. Letzteres wird immer bei Denjenigen der Fall sein, welche über die eigene Person hinaus auch der Theilnahme für andere Personen und öffentliche Dinge fähig sind. Noch am Rande des Grabes wird der Mensch, welcher Gegenstände der persönlichen Zuneigung zurückläßt, welcher insbesondere ein theilnehmendes Gefühl für die Gesammtinteressen der Menschheit in sich ausgebildet hat, ein ebenso lebendiges Interesse am Leben behalten, wie in der Kraft der Jugend und Gesundheit.

Um sein Lebensglück begründen zu können, ist ein Mensch genügend ausgestattet oder befähigt, wenn die Kräfte seines Geistes und Körpers in einem bestimmten Alter bis an die Grenze der Möglichkeit entwickelt und für einen zweckmäßigen Gebrauch geübt worden sind, wenn er von den Erfahrungen seiner Vorfahren, von dem ungeheuren Schatze des Wissens so viel sich angeeignet, als ihm seine Kräfte gestattet. Das Wissen, die erworbenen Kenntnisse muß er sofort brauchen, verwerthen können: sie müssen ihm in jedem Augenblicke zuverlässige Mittel für die

Zwecke seines Wohlergehens sein und sie müssen ihm als Grundlage für eine freiwillige, von dem guten oder bösen Willen anderer Menschen unabhängige Fortentwickelung dienen können. Zu dem Wohlergehen, das sich jeder Mensch wünscht, zu dem Glück, das jeder Mensch zu schaffen sich bestrebt, gehört auch das Verhältniß zu den Nebenmenschen. Die Grundsätze und Regeln, nach denen dieses Verhältniß gestaltet wird, die Rechte und Pflichten, die wir gegen einander zu beobachten haben, machen den Inhalt der Moral, der Pflichten- und Sittenlehre aus. Diese Regeln und Grundsätze hat Jesus von Nazareth in die zwei kurzen schlichten Sätze zusammengedrängt: „Thue so, wie Du willst, daß andere Dir thun" — und: „Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst." In achtzehnhundert Jahren hat nichts dazu und nichts davon gethan werden können, und wenn von irgend einem Worte, so durfte von diesem der vergötterte Sohn der Maria sagen: „Himmel und Erde werden vergehen, aber meine Worte werden nicht vergehen." Denn sie drücken ein Gesetz aus, ein Gesetz, das für die sittliche Weltordnung genau dieselbe Bedeutung hat wie Newtons Gravitationsgesetz für die physische Weltordnung. Wer es befolgt, schafft an dem eigenen Glück und dem Wohlergehen der ganzen Menschheit; wer es verletzt, jagt umsonst nach Frieden und Freude, und ihn beseligt keine Liebe und tröstet keine Hoffnung.

Dieses Grundgesetz der sittlichen Weltordnung in allen Erscheinungen, den kleinen und großen, in jedem Augenblicke, an sich und Andern erkennen und danach handeln zu können, ist der Hauptzweck aller Erziehung.

Gut ist demnach eine Erziehung und Bildung zu nennen, welche den jungen Menschen befähigt, in jedem Augenblick selbständig, nach eigenem Willen für die Zwecke seiner Wohlfahrt die sicheren Ergebnisse menschlicher Erfahrung (also auch der Wissenschaft) kennen zu lernen, nach seiner eigenen Weise zu deuten und zu nutzen, d. h. darüber zu entscheiden, welcher Theil der überlieferten und von ihm erkannten Erfahrung auf seinen Charakter und auf seine Lage in Wahrheit anwendbar ist.

Außerdem soll nicht übersehen werden, daß die geistige Bildung an sich ein Mittel ist, das Leben genußreich und damit befriedigend zu machen. Ein gebildeter Geist — sagte Stuart Mill, und er verstand darunter nicht den eines Philosophen, sondern jeden Geist, dem der Born der Erkenntniß erschlossen, und der in leidlichem Grade gelehrt worden ist, seine Fähigkeiten zu üben — „ein gebildeter Geist findet Quellen eines unerschöpflichen Interesses in Allem, was ihn umgiebt, in den Gegenständen der Natur, in den Werken der Kunst, in den Schöpfungen der Dichtung, in den Begebenheiten der Geschichte, in den Zuständen der Menschheit in Vergangenheit und Gegenwart, wie in ihren Aussichten in die Zukunft."

Für die zum Lebensglück erforderliche Erziehung und Bildung wird die Kindheit und ein Theil, oft die ganze Jugend fast ausschließlich in Anspruch genommen. Sie wird bei uns abgeschlossen frühestens mit dem 14. Jahre. Je länger der Abschluß hinausgeschoben wird,

desto höher wird selbstverständlich auch das Ziel gesteckt. Für die Abmessung des Ziels, das z. B. von einer Schule zu erreichen ist, ist mithin als erste und vornehmste Bedingung das Alter des Kindes anzunehmen, nicht nur, weil hiermit der längere oder kürzere Zeitraum, welcher für die Erziehung und Bildung zugestanden wird, gegeben ist, sondern weil in der Kindheit die Altersstufen Kraftstufen sind, die einem durch Erfahrung gewonnenen Durchschnittsmaß entsprechen. Erst in der Fach- oder Berufs-Schule wird das Bildungsziel nach äußeren Verhältnissen und nicht nach anthropologischen Gesetzen bestimmt.

Es ist Sache der Pädagogik, das Ziel einer allgemein-menschlichen Bildung, wie ich es oben charakterisirt, für die einzelnen Alter- oder Kraftstufen der Kinder festzustellen. Das geschieht meistens in der Form eines Lehrplans. Hierbei müssen namentlich zwei Gesichtspunkte fest im Auge behalten werden. Vor allem muß erster und letzter Zweck aller Bildungsarbeit die Entwickelung der Kräfte (formale Bildung) sein, wozu auch das Geschick gehört, erworbene Kenntnisse zweckmäßig verwenden zu können; dann darf nichts gelehrt und gelernt werden, was für die allgemeine Bildung ohne Nutzen ist, was ohne Schaden vergessen werden kann oder gar vergessen werden muß (materiale Bildung). Ist unter strenger Festhaltung dieser Gesichtspunkte und mit verständiger Berücksichtigung der gegebenen Alter- oder Kraftstufe der Bildungsplan entworfen worden und ist der schließliche Erfolg nicht die gute Erziehung, wie wir sie glauben erwarten zu können und verlangen zu dürfen, so haben wir an Mängel und Hindernisse zu denken, für die nicht der junge Mensch verantwortlich gemacht werden kann. Ja, dieser Mensch kann sogar einmal vollgiltiges Recht haben — und meistens hat er's — ein verfehltes, unglückliches, sogar verbrecherisches Leben einer schlechten Erziehung in der Familie und in der Schule schuld zu geben.

Von einer guten Erziehung kann nimmermehr die Rede sein, wenn die Eltern wenig oder nichts von einer methodischen, der Natur des Kindes mit vollem Verständniß angepaßten Erziehung verstehen oder wenn sie dieselbe gar nicht für ihre eigenste, auf keinen Menschen übertragbare Aufgabe ansehen.

Diese Erziehung des Kindes beginnt im ersten Augenblicke nach der Geburt. Nicht nur für einen großen Theil der gewöhnlichen Krankheiten, sondern auch für alle Unarten der Kinder sind die Eltern verantwortlich zu machen, und in erster Reihe lade ich die große Schuld der Mutter auf. Die Eltern allein sind anzuklagen, wenn die Kinder, so lange diese in ihrer Obhut allein sich befanden, verkränkelt, verkrüppelt, unbändig und voller Unarten sind, nicht aber der liebe Gott oder Verführer oder Menschen mit bösem Blick oder gar die unerforschlichen, schlimmen Anlagen. Darum haben alle nicht oberflächlichen Pädagogen immer die Forderung gestellt, daß eine wirkliche Reform der Erziehung bei den Müttern anzufangen habe, und wenn dieses nicht geschehe, auf einen Erfolg nicht gerechnet werden könne. Pestalozzi wandte sich mit seinem berühmtesten Buche an die Mütter, und Friedrich Fröbel verfolgte mit seiner großen, noch lange nicht genug gewürdigten, aber leider bereits vielfach korrumpirten Kindergarten-Idee

ausdrücklich auch den Zweck, Mütter für eine gute erste Erziehung auszubilden. Selbstverständlich hat auch der Vater große Pflichten, und wie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, sagt Rousseau, so ist der Vater dessen eigentlicher Lehrer...... Es liegt ein schwerer Fluch auf Versäumung der Vaterpflicht, und — setzen wir hinzu — auf Versäumung der Mutterpflicht.

Ich will nicht behaupten, daß in Familien, wo alle Vorbedingungen für ein behagliches Leben gegeben sind, sich Vater und Mutter mit herzlicherem Eifer um eine gute Erziehung ihrer Kinder bemühen, als in jenen Hütten, wo die Armuth aus jedem Winkel glotzt und in jedem Blick und Ton klagt. Aber dort kann sie wenigstens in einer gewissen Richtung gut sein; hier ist's zum Verwundern, daß sie nicht immer schlecht ist.

Von vornherein erkläre ich's mit Pestalozzi für eine Lästerung, für eine schwere Verleumdung, wenn man behauptet oder eigentlich wenn man als ganz selbstverständlich voraussetzt, daß die armen Leute gleichgiltig gegen eine gute Erziehung sind, daß sie die Bildung nicht zu schätzen wissen, sie gar verachten. Ich habe wohl in den höhern Klassen — und gar nicht so selten! — eine rüde Geringschätzung guter Sitten, der Moral gefunden und eine widerlich rohe Meinung von der wissenschaftlichen Bildung. Sie haben gar nicht immer Unrecht, die Sozial-Demokraten, wenn sie behaupten, es könne bei den sogenannten Bourgeois von einem schönen, aus treuer Liebe erblühten und in herzlicher, Leib und Seele umfassender Zuneigung sich offenbarenden Familienleben kaum noch die Rede sein. Um so trauriger, — nein, um so widerlicher ist ihr Lachen, wenn die Sittsamkeit einer Magd, die Tugend einer Arbeiterin, die Liebe eines Bauermädchens gerühmt wird. Was ist denn wohl den „Herren und Damen" die Ehrlichkeit und die Wahrhaftigkeit? Allerdings, sie wenden sich mit aufrichtigem Abscheu von Denen ab, welche auf dem Markt und im Theater in die Taschen anderer Leute greifen, den Wanderer überfallen, in Wohnungen und Magazine brechen. Aber was will das bedeuten gegen die in den letzten Jahren tausend und tausendmal erhärtete Thatsache, daß gerade die äußerlich honnetesten Leute sich nicht scheuen, systematische Betrügereien zu planen und auszuführen, um ganze Familien und Gauen zu Grunde zu richten? Sind nicht die Beispiele zahllos, wie von den Leuten der „bessern" und „besten" Stände die öffentlichen Aemter ohne Scham und Scheu ausgebeutet werden, wie dieselben mit der „guten Gesinnung", mit dem sogenannten Patriotismus und der Tapferkeit, mit der Gerechtigkeit und der Religion die einträglichsten Geschäfte zu machen wissen? Und dazu genießen diese Menschen Ehre und Ansehen und sind die wichtigsten Figuren in der feinen Gesellschaft. Kann's ein schlimmeres Beispiel geben, als daß ein Giskra in den höchsten Rath eines großen Reichs gewählt werden und das große Wort führen darf, daß einem Wagener der Staat, d. i. das arbeitende Volk eine große Pension gewähren muß, damit er „in Ehren" ein behagliches Leben führe? Gehören jene feilen Gesellen, deren Namen in den Registern der verschiedensten Reptilienfonds prangen, nicht zu den hochgebildetsten und

oft zu den vornehmsten Kreisen? Wie viele aus dem „gemeinen“ Volke sind's, die im Dienste der Lüge kämpfen, die die Freiheit verrathen, das Recht beugen und so lange deuten, bis es zum Unrecht wird? Man zähle sie doch; man wird eine so kleine Zahl finden, daß man nicht wagen wird, sie auszusprechen. Wer rechtfertigt die höllische Lehre von der doppelten Moral, der privaten und der öffentlichen, und jene lügnerische Geschicklichkeit, die im bürgerlichen Leben ein schändliches Laster ist, aber zu einer feinen, theuer bezahlten Kunst wird, wenn man um die höchsten Interessen der Völker zum Vergnügen und zum Vortheil privilegirter Personen spielt? Das „gemeine“ Volk weiß von diesem heillosen Jesuitismus nichts und will nichts von ihm wissen.

Es ist nicht wahr, habe ich gesagt, es ist Verleumdung, wenn man dem Volke nachredet, es sei gegen die Bildung gleichgiltig, die meisten Väter und Mütter wollten keinen guten Unterricht für ihre Kinder. O das gerade Gegentheil ist wahr! Aber sind die armen Leute auch in der Lage, ihre Kinder gut zu erziehen, wird ihnen auch die Gelegenheit zu einer Bildung geboten, die ihnen nicht nur nicht schädlich, sondern in der That nützlich ist für das Leben? Mindestens drei Viertel, in vielen Gegenden gewiß noch einen größern Theil unserer Bevölkerung bilden die Familien der sogenannten arbeitenden Klasse. In solcher Arbeiter-Familie ist der Vater selten zu Hause, er hat in seiner Wohnung nur eine Schlafstelle, und die Kinder sieht er nur Morgens und Abends auf ein paar Augenblicke. Der Erziehung bleibt er also vollständig fremd, sie ist in günstigen Fällen die Aufgabe der Mutter.

Wie glücklich könnten wir uns schon preisen, welche schöne Hoffnungen für die Zukunft bauen, wenn nur allen Kindern die Mutter bliebe, auch wenn sie nichts von der Gertrud Pestalozzi's hätte!

Aber wenn der Verdienst des Vaters zur Unterhaltung der Familie nicht ausreicht, dann muß die Mutter das Hauswesen zurückstellen und ebenfalls erwerben. Kann die Arbeit (Nähen, Stricken, Waschen etc.) zu Hause gemacht werden, so ist die Mutter wohl noch im Stande, auch der Erziehung ihrer Kinder ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Nur in diesem Falle hat Pestalozzi noch immer Recht, wenn er behauptet, es sei nicht wahr, daß die Mütter keine Zeit hätten, die erste Hand an die Bildung des Kopfes und des Herzens ihrer Kinder zu legen. Die meisten, fährt er fort, haben ja ihre Kinder einen großen Theil des Tages neben sich; und warum sollten sie bei ihrer Arbeit nicht ebensowohl auf eine Art mit ihren Kindern umgehen und mit ihnen reden können, die sie unterrichtet und bildet, als auf eine Art, die sie nicht unterrichtet, nicht bildet? Für diese Mütter eben schrieb er seine schöne Geschichte von Lienhard und Gertrud, damit sie aus derselben lernten, eine geordnete Uebung der Sinne, der zarten Gefühle des Herzens, der Sprach-, Gedächtniß- und Denkkraft und der natürlichen Fertigkeiten des Körpers der Kinder zu leiten. Aber ich habe noch keine Mutter, keine arbeitende Frau gefunden, welche das schöne Buch kannte; doch bin ich einigen begegnet, welche der braven Gertrud ähnlich sahen. — Das eigentliche Elend beginnt erst, wenn die Mutter auf den Acker, die Tenne, in die Fabrik muß; und hätte sie noch mehr Liebe und wäre

sie noch geschickter und weiser als die Gertrud Pestalozzi's: ihren Kindern würde es nichts nützen! Kaum bleibt einer solchen „in die Arbeit" gehenden Mutter des Morgens Zeit genug, um die magere Suppe zu kochen und das Zimmer aufzuräumen, die Kinder anzukleiden und in die Schule zu schicken. Glücklich die Kinder, welche in die Schule gehen dürfen! Was jedoch soll aus den Kindern werden, welche die Schule nicht besuchen können, welche zu jung, zu schwach oder gar kränklich sind? Sie kann von Glück reden, die arme Frau, und sie wird darob auch gewiß beneidet, wenn sie die Kleinen ihrer alten Mutter oder einer gefälligen Nachbarin anvertrauen kann. Kann sie das nicht, dann müssen die armen Würmchen entweder eingeschlossen oder auf der Straße ihrem Schicksal oder den ältern, sechs- bis zehnjährigen Geschwistern überlassen werden. Was unter solchen Umständen von den Kindern werden kann oder vielmehr werden muß, ist nicht schwer zu errathen! Abends kommt das arme Weib müde, traurig, vielleicht geärgert und gekränkt nach Hause. Sie findet die Kinder schmutzig, das eine klagt über das andere, vielleicht ist auch ein kleiner Schaden angerichtet worden. Ach, es gehört gewiß ein starkes Herz dazu, jetzt noch freundlich zu sein, sich der armen, Tag über verlassenen Kinder in unverkümmerter Liebe anzunehmen. Leider ist ihr das auch jetzt nicht gestattet. Sie muß ihr kleines Hauswesen besorgen, und die Mutter, die während des ganzen Tages ihre Kinder kaum gesehen, freut sich, wenn dieselben unverweilt schlafen gehen und sie nicht hindern bei der Arbeit.

Das Traurigste und Schlimmste ist's und ein geradezu schreckliches Loos nenne ich es, wenn auch die Kinder noch zum Erwerb gezwungen werden. Kann's ein größeres Unglück für ein Kind geben, als wenn es vom 10. oder gar 7. Jahre ab vom April bis zum November, vom frühen Morgen bis späten Abend, bei jeglichem Wetter auf dem Felde das Vieh hüten muß, fern ab von allen Menschen, oft ohne jemals einen freien Tag zu haben, was doch selbst den Erwachsenen nicht zugemuthet wird? Das sind kleine Wilde, und sie sehen häßlicher aus und sind stupider, als die Kälber. Ich kann mir nichts denken, das einen traurigern, mitleidswerthern Anblick zu bieten vermöchte, als jene fahlen, abgehärmten Kinder, mit den matten, halberloschenen, krankhaft flackernden Augen und dem blödsinnigen Geplapper, die in dumpfen Fabriken oder gar Bergwerken tagaus, tagein acht, zehn, zwölf und oft noch mehr Stunden spulen und zupfen, drehen und hämmern, pinseln und reiben. Es ist eine Grausamkeit, sie dann noch in die Schule zu zwingen, die müden steifen Kinder, mit dem verödeten Gehirn und dem schmerzlichen Sehnen nach Licht, Luft, Freiheit und — Liebe:

„Es treibt mit dem Maschinenkind
Die Menschenliebe Spott",

dichtete der Schweizer Pädagoge Thomas Scherr. Wenn ich diese Kinder sehe, dann bin ich in der That im Zweifel, ob jene bedauerlichen Geschöpfe, welche bettelnd von Dorf zu Dorf ziehen und in Ställen und Scheunen ihr Nachtlager angewiesen erhalten, nicht doch glücklicher noch seien. Was haben alle diese Kinder von ihrem Leben? Wenn's ihnen gut geht: nothdürftige Nahrung und Kleidung. Sonst nichts.

In armen Gegenden und in bedrängten Zeiten, wenn Vater und Mutter und Kinder keine Arbeit finden, wenn die Blöße nicht bedeckt, die Wohnung nicht erwärmt, der Hunger nicht gestillt werden kann: o dann steht jede Entwickelung still, der zarte Körper des Kindes verwelkt und die Seele verdorrt. Wenn die Noth in einem Hause heimisch geworden, zieht jegliche Liebe aus. Welche schauerlichen Szenen giebt's da oft, und wie leiden dabei die Kinder, ohne daß man die Eltern einer Schuld zeihen darf! Es giebt Gegenden, wo die armen Leute alljährlich eine kleine Hungersnoth zu bestehen haben und alle fünf Jahre vielleicht eine große. So das sächsische Erzgebirge, Schlesien, ein großer Theil von Ostpreußen u. a. Man muß dann in die Häuser der armen Leute gehen, um von der Noth nur einen schwachen Begriff zu bekommen. Ich glaube nicht, daß Jemand im Stande ist, sie vollständig, in ihrer ganzen Furchtbarkeit zu begreifen. Hat doch selbst Dante die Qualen des Ugolino nicht zu schildern vermocht; nur den im Wahnsinn ausgehenden Schluß konnte er beschreiben. Aber bis zu diesem Schluß ist ein weiter, grauenhafter Weg.

Die Armuth, die Noth ertödtet jeden Gedanken, jedes Streben, das über die nächsten physischen Bedürfnisse hinausgeht. Ganz natürlich! Man muß satt sein, man muß nicht frieren, man muß keine Schmerzen haben, wenn man für Bildung und — ich setze das mit vollem Bedacht hinzu — für gute Sitten Sinn und Gefühl haben soll. Es ist auch eine physische Unmöglichkeit für Eltern und Kinder, hierauf gerichteten Anforderungen genügen zu können. Darum erscheint's mir als eine große Ungerechtigkeit, ja als eine Grausamkeit, arme Eltern und gar die Kinder zu strafen, wenn diese die Schule versäumen. Ich habe immer gefunden und könnte nöthigenfalls schlagende Beispiele anführen, daß solche Behörden und Lehrer am schnellsten und unbarmherzigsten mit Schulstrafen vorgehen, über die man in vielen andern Beziehungen sehr zu klagen hat. Als nach Erlaß des neuen Schulgesetzes die Ortsschulräthe Wiens auch gegen die vielbeklagten Schul-Versäumnisse („Schul-Stürzen") ihre Thätigkeit richteten, waren sie genöthigt, sehr bald einzugestehen, daß es immer arme Eltern seien, besonders Witwen, die ihre ältern Kinder nicht in die Schule schicken, weil sie dieselben nicht mehr zu ernähren vermögen, und sie deshalb in eine Arbeit oder Lehre geben. Die Ortsschulräthe überzeugten sich häufig von der thatsächlichen Unmöglichkeit, die gesetzlichen Bestimmungen einzuhalten, und es wurde für wünschenswerth erklärt, in solchen Fällen den bedürftigen Eltern Erziehungs-Beiträge zu bewilligen oder Stipendien für Volksschüler zu gründen. Für gewöhnlich hält man sich mit einer Untersuchung der Ursachen einer so auffälligen Erscheinung gar nicht auf; so haben vor zwei oder drei Jahren die Berliner Schulkommissionen mit dem ruhigsten Gemüthe von der Welt nicht weniger als 18,799 Schulversäumniß-Strafen über die armen Eltern verhängt und 12,490$^1/_3$ Thlr. damit für den Stadtsäckel erworben. Die vielen Gefängnißstrafen, welche die Eltern im „Unvermögensfalle" über sich ergehen lassen mußten, sind nicht angegeben worden.

Wahrlich, man kann den gedankenlosen Schwätzern nicht oft genug

sagen, wie groß der Muth, wie mächtig die Liebe sein muß, wenn arme Eltern ihre nur vielleicht halbgesättigten, durch ihre Kleider gegen Kälte und Regen kaum nothdürftig geschützten Kinder blos regelmäßig zur Schule senden und diese den Ansprüchen des Lehrers genügen sollen. In der Schule fühlt sich ein hungriges, ein armselig oder gar mangelhaft gekleidetes Kind sehr unbehaglich. Solche Kinder habe ich immer traurig und stets einsam gesehen, wenn sie nicht schon bis zu jener Frechheit gelangt waren, die kleine und große Lumpen charakterisirt. Sie haben keine Lust zur Schule. Sie können ihre häuslichen Arbeiten nicht machen; denn daheim ist kein Licht, vielleicht nicht einmal ein Tisch. Im Winter ist's wohl so kalt, daß die steifen Finger nicht die Feder zu halten, das weiche, dünne Blatt im Buch nicht umzuschlagen vermögen. Sie müssen also gegen diejenigen Mitschüler zurückbleiben, die schönes Licht, einen geräumigen Tisch und ein warmes Zimmer haben. Ein großer Theil der auf die Schule verwendeten Zeit geht in solchen ärmlichen Verhältnissen verloren. Die armen Kinder begreifen das, sie fühlen bitter, daß ihnen die fröhlichste Lernlust nichts hilft, daß sie trotz dem besten Willen nicht fleißig sein können. Sie verlieren den Muth, sie geben die Hoffnung auf, es den andern gleich thun zu können. Erst sind sie darob traurig und unwirsch, dann werden sie gleichgiltig gegen Tadel und Strafe, und endlich, weil ihnen Unrecht geschieht, trotzig.

Ich weiß nicht, ob gegen diese schlimmen Hindernisse einer guten Volksbildung mit einigem Erfolg schon jetzt oder bald angekämpft werden kann. Hier starrt uns in erschreckender Nacktheit die mit Recht gefürchtete soziale Frage entgegen. Nur das ist mir vollkommen klar: weder die Pädagogik, noch die Schulgesetzgebung werden die Volksbildung zu einem großen Fortschritt zwingen können, wenn sie nicht auch unsern ganzen sozialen Nothstand in Betracht ziehen und demselben abzuhelfen suchen. Die Frage der Volksbildung ist in ihrem tiefsten Grunde eine wesentlich soziale Frage; wer das noch nicht einzusehen vermag oder nicht zugeben will, bleibe ihr fern. Seine Reden nützen uns nichts und seine Vorschläge sind ohne Werth.

2. Der Nutzen der Schule für das Volk.

Man braucht mich nicht darauf aufmerksam zu machen, ich weiß es aus vielfacher Erfahrung und habe durchaus nicht die Absicht, es zu verschweigen: ich weiß, es giebt auch viele Eltern, die nicht von der Noth gedrängt, fast mit Widerwillen ihre Kinder in die Schule schicken und sie möglichst früh derselben ganz entziehen. Es sind das oft sehr ordentliche, brave Leute; aber sie haben eine sehr geringe Meinung vom Schulunterricht. Die satten Leute und auch die meisten Lehrer betrachten diese Gleichgiltigkeit gegen die Bildung als eine allen Plebejern, den Bauern und Arbeitern anhaftende Erbsünde. Diese Ansicht ist der grobe rothe Faden, welcher sich durch alle unsere Schulgesetze zieht, der Rost, auf welchem die „Schulordnungen" des 16. Jahrhunderts so gut

auferbaut sind wie die neuesten „Regulative". Auf dem hochmüthigen Aberglauben der Vornehmen von der angeborenen Verderbtheit des „gemeinen Volks", von den „grob, irdisch und nachlässig" gesinnten Eltern, welche „die Kinder muthwillig und um des Geizes willen an der Schule und also an ihrer Wohlfahrt hindern", wie es im gothaischen „Schulmethodus" heißt: auf diesem Aberglauben stützt sich noch heute alle Rechtfertigung des Schulzwanges.

Ich bin der Meinung nicht, daß die untern Volksklassen für Bildung und schöne Sitten keinen Geschmack haben und geringschätzig darüber denken. Es würde nicht schwer sein, viel kleine und große Züge aus dem Volksleben anzuführen, um klar zu beweisen, wie hoch Bauern und Arbeiter die Bildung schätzen und es schmerzlich empfinden, daß sie die Genüsse und Vortheile derselben für sich und ihre Kinder entbehren müssen. Es sei nur gestattet, zwei Zeugnisse für diese Ansicht aus zwei weit auseinander liegenden Zeiten anzuführen. Mitten im dreißigjährigen Kriege, in jener „Zeit der Thränen und Noth", als das Volk bis zur Thierheit verwildert war, wie nie vorher und nachher, fragte Comenius: „Wofür ist das, daß auch unwissende Menschen gelehrte Männer bewundern, ein Kennzeichen, wenn nicht dafür, daß sie die Anreizungen eines natürlichen Wunsches empfinden, deren sie selbst theilhaft werden möchten, wenn sie hofften, es werden zu können? Weil sie aber die Hoffnung aufgeben, so seufzen sie und bewundern Diejenigen, welche sie über sich sehen." 220 Jahre später, als von der politischen und religiösen Reaktion jede schöne Regung des Volks mit grausamster Raffinirtheit niedergehalten wurde, erklärte Diesterweg, daß mehr als früher die Masse für Belehrung empfänglich sei. „Sie verlangt nach Bildung". Nicht allein weil besondere eigenthümliche Verhältnisse die Bildung wünschenswerth machen, sondern weil das Verlangen nach Bilduug ein natürlichster Ausdruck des menschlichen Wesens ist. „Nichts" — sagte der berühmte Pädagoge — „hat mehr Anziehungskraft für den Menschen (also auch für den ärmsten und geringsten) als die Wahrheit. Um sie zu vernehmen oder zu finden, wandert er in die fernsten Länder, durchzieht Wüsteneien und Eisgebirge, steigt in der Erde Tiefen und erhebt sich über die Wolken, keine Anstrengung ist ihm zu groß, keine Gefahr zu furchtbar, kein Opfer zu schwer — seine Seele dürstet nach Wahrheit. Sprecht sie aus, und Jedermann lauscht Euch; stellet sie in Aussicht, und Alles strömt Euch zu; vertreibt durch sie Dunkelheit, Wahn und Irrthum und die Menschen tragen Euch auf den Schultern und setzen Euch Denkmäler! Der Mensch kennt nichts Köstlicheres als sie. So ist der Mann, so ist das Kind." So ist der Arme und der Reiche, der Geringe und der Vornehme, muß noch hinzugesetzt werden. Ist's nicht der Drang nach Bildung, welcher die Handwerkgesellen in die Fremde treibt? Hat man nicht unzählige Beispiele, wie alte Männer die Fortbildungs-Schulen besuchen? In einer solchen Fortbildungs-Schule — es war im Land Tirol — saßen vor zwei Jahren der Großvater, der Vater und der Enkel auf einer Bank! Die Erkenntniß von dem Werthe der Bildung und der Drang nach Bildung ist wahrlich kein Privilegium der Reichen

und Vornehmen, wie **diese** lehren. Man möchte die Armen und Gedrückten noch gar zu gerne zu einer niedrigen, ganz unten auf der Stufenleiter der Schöpfung blöde und stumpf hinwuchernden Rasse machen, ähnlich den Negern. Das ist aber nichts als die stupendeste Thorheit hier, der frevelste Hochmuth dort! Oft aber und vielleicht am häufigsten ist's Bosheit, berechnete, abgefeimte Bosheit. Man hat mit solchen Lehren nichts Geringeres zum Zweck als die Vernichtung des Fichte'schen Satzes von der „Gleichheit alles dessen, was Menschengesicht trägt". Um den Armen ihre Menschenrechte zu verkümmern und zu nehmen, um ihren Werth vermindern, ihre Würde leugnen zu können, verleumdet man sie. Allerdings giebt's auch Menschen, welche (scheinbar?) die Bildung verachten und die Wahrheit höhnen. Aber das ist nicht die Sprache der Ueberzeugung, sondern der Ausdruck eines Wahns, mehr noch einer Verwahrlosung.

Am meisten nimmt mich wunder, daß man niemals die Frage aufwirft, ob denn die Bildung und Erziehung, welche die Kinder des Volks in unsern Volksschulen erhalten, wirklich von so großem Werthe ist, als man gewöhnlich prahlt, ob das Volk nicht sehr wichtige Gründe hat, diese Bildung nicht nur sehr gering zu schätzen, sondern sogar zu fürchten, ob man den Arbeitern und Bauern nicht Recht geben müsse, wenn sie die darauf verwendete Zeit aufrichtig bedauern und den Schulzwang hassen? Ich sage nicht — worauf ich zu merken bitte — die Bildung und gute Erziehung überhaupt; denn diese dürfte kaum dem verwahrlosesten Menschen zuwider sein oder von ihm verachtet werden, wie z. B. von dem preußischen Könige Friedrich Wilhelm I.; sondern ich sage, **diese** Bildung, wie sie, erst genau abgesteckt, schablonirt und approbirt von unseren Regierungen und Kirchen dem armen Volke, dem kein Wunsch und kein Einfluß auf dieselbe gestattet ist, aufgezwungen wird!

Um zu beweisen, oder wenigstens doch anzudeuten, daß das Volk so ganz Unrecht nicht hat, wenn es die in der Schule empfangene Bildung gering schätzt, weil sie ihm nichts nützt, will ich an dieser Stelle (ich komme, wenn ich die zweite Frage zu beantworten suche, auf die andern Unterrichtsgegenstände zurück) nur bei **einem** Gegenstande den Nutzen, welchen das Volk von demselben hat oder vielmehr nicht hat, in Betracht ziehen.

Als besonders wichtige Kunst wird das **Lesen** angesehen. Auf Lesen (und Schreiben) müssen die Kinder in der Elementarschule etwa 4000 Stunden verwenden. Wenn sie zu Arbeitern und Arbeiterinnen herangewachsen, finden sie keine Zeit zum Lesen oder sie haben nach den schweren Mühen des Tages keine Lust dazu. Wer kann's ihnen verdenken? Ist der Körper müde, ist der Geist matt. Und wenn sie auch Zeit haben und Lust, dann finden sie kein Plätzchen, wo sie mit dem Buch sich hinsetzen können, ohne geschoben, gestoßen, umlärmt und stets unterbrochen zu werden, kein Licht, das für ihre an Schrift nicht gewöhnten Augen ausreicht. Es trifft außerordentlich selten zu, daß jene Väter und Mütter, Gesellen und Handlanger und Mädchen, die zu sechs, acht und noch mehr Personen jeglichen Geschlechts und Alters

zusammengedrängt in einem Keller oder Dachstübchen oder dem Zimmer einer Wohnungs-Kaserne leben, eine so stille, bequeme Stunde zum Lesen zu finden vermögen, wie sie auch der wünscht und für nothwendig erklärt, der an geistige Beschäftigung gewöhnt ist, mit Büchern leicht umzugehen weiß und viele Stunden nach einander auf Lesen und Denken verwenden kann.

Wenn sich nun doch alles zusammen findet — das ruhige Plätzchen, das volle Licht, Frische des Geistes und Behaglichkeit des Gemüths — dann ist die verhängnißvolle Frage zu beantworten: was soll ich lesen? Unsere Klassiker? Die gelehrten oder auch nur vornehmen „Freunde des Volks" sind schnell mit denselben zur Hand. Sie bedenken nicht, daß Wieland und Lessing, Schiller und Göthe, Herder und Heine, Jean Paul und Börne nicht für das „Volk" mit der herkömmlichen Elementarschulbildung gedichtet und geschrieben haben, sondern nur für jene Glücklichen, die sich eine „höhere" und höchste (?) Bildung „aneignen" konnten, die mit den literarischen Erscheinungen stets „auf dem Laufenden" sind, die „über" Klassiker viel lesen, viel disputiren und die Dramen gar leibhaftig vor sich sehen können. Und doch sind auch diesen Glücklichen die Klassiker eine schwere Kost und leichter und lieber befriedigen sie Herz und Verstand mit dem Lesefutter, das in den Leihbibliotheken aufgestapelt ist. Diese Glücklichen haben dazu ihre extra geschulten „Literaturkenner", ihre Rezensionen, ihre Literaturgeschichten, und sogar in der Schule wird ihnen die Literatur so geschichtet und etikettirt, daß sie nur nicht links statt rechts zu greifen brauchen, um vor dem „Langweiligen" und „Mittelmäßigen" sicher zu sein. Alle diese Vortheile hat das „Volk" nicht. In den sogenannten Bildungs-Vereinen wird den Arbeitern zwar gepriesen der „Götz von Berlichingen", der „Egmont", der „Wilhelm Tell", der „Wallenstein", „Nathan der Weise" u. s. w. In der Bibliothek finden sie aber nicht diese, sondern beinahe immer nur die „sämmtlichen Werke" von Göthe, Schiller, Lessing. Sie lassen sich einen Band geben, über eine Woche einen zweiten und wieder über eine Woche einen dritten. Dann bitten sie um die Gartenlaube oder um richtige „Mordgeschichten". Ja, das rohe Volk hat keinen Geschmack, wird dann gesagt. Ist's denn aber in der That so leicht, an Dramen, die man nicht aufführen sieht, sondern nur liest, Geschmack zu finden? Und die anderen Schriften sind doch erst recht schwierig.

Nun sind allerdings sogenannte „Volksschriften" massenhaft fabrizirt worden. Die meisten sind gleichzeitig — K i n d e r schriften. Schon dies zeigt an, daß sie fade und für kräftige, ausgewachsene Menschen ungenießbar sind. Es giebt in der That in der ganzen Literatur nichts so Abgeschmacktes, Seichtes, Albernes, als diese Volksschriften, und von unsern Arbeitern und Bauern werden sie auch in diesem Sinne gewürdigt. Ach, das ist ja für Kinder, hört man sie sagen, wenn sie ein oder zwei Kapitel gelesen, und das Buch wird fortgeworfen. Die lesen nichts mehr und mit Recht. Nicht viel besser siehts mit den wissenschaftlichen Volksbüchern aus. Man sehe sich doch einmal die gepriesenen Volksbibliotheken in Berlin an. Noch nie habe ich so viel Schund, so viel gänzlich veraltete Plieten, solche unnütze Scharteken, die kein ver-

ständiger Mensch in die Hand nimmt, in großen Schränken beisammen gefunden, als hier — für das Volk!

In den Städten wissen sich leselustige Leute zu helfen und verläßliche Rathgeber sind ihnen die Leihbibliothekare. Aber den Arbeitern auf dem Lande und den Bauern mit ihren großen Kindern und den Dienstboten muß noch immer Bibel und Gesangbuch, Eulenspiegel und die heilige Genofeva, der „gehörnte" Siegfried, Doktor Faust und die schöne Melusine die klassische Literatur sein. Dazu kommen nur noch die schlechten Kalender und die graulichen Mordgeschichten, welche auf den Jahrmärkten verkauft werden.

Das Alles ist aber bald ausgelesen, und mit der schönen, in 4000 schweren Stunden erlernten Kunst wissen sie nun weiter nichts anzufangen.

Aber die Zeitungen!

Zeitungen für's Volk? Die kenne ich nicht. Ich habe wohl allen Respekt vor den Blättern der Sozialdemokraten, aber an denselben findet nur jener sehr kleine Theil des Volks Geschmack, der an der sozialdemokratischen Agitation theilnimmt. So weit die Organisation der Partei reicht, so weit reicht auch nur das Publikum dieser Blätter, und ich fürchte, es wird nie anders sein. Sie befriedigen nur die erregten Massen, die Agitatoren. Die übergroße Mehrheit des Volks steht aber außerhalb dieser Organisation und wird derselben immer fern bleiben. Wie gesagt, ich habe allen Respekt vor diesen Blättern und ich freue mich, daß sie da sind; aber sie sprechen nur zu jenen harten, zu einem schweren und gefährlichen Kampfe entschlossenen Männern; es sind Organe der sich sammelnden, sich gegenseitig anrufenden, zum Kampfe sich aufregenden „Arbeiter-Bataillone". Diese machen jedoch nur einen sehr geringen Bruchtheil des Volkes aus, sie sind nur einige tausend; die Millionen aber stehen daneben und diesen gefallen die sozial-demokratischen Blätter nicht und werden ihnen nimmer gefallen, wenn sie bleiben, wie sie jetzt sind.

Andererseits meine ich, wird es niemals ein echtes Volksblatt geben, das sich zu den Ideen der Demokratie *nicht* bekennt, dieselben vielleicht sogar bekämpft. Es kann sein und die Erscheinung ist bisher gar nicht selten gewesen, daß die bedrückten, die rechtlosen Schichten des Volks die Vertheidiger ihres Rechts, die Vorkämpfer ihrer Freiheit beschimpfen, verfolgen und schließlich zum Gaudium ihrer listigen Unterdrücker „Kreuzige! Kreuzige!" über sie rufen. Trotzdem bleibt es wahr, daß eine Zeitung niemals auf die Dauer Boden im Volke gewinnen kann, welche nicht ohne Hehl und Schwanken und in allen Fällen für die demokratische Idee eintritt. Denn das Volk *ist* die Demokratie und die demokratischen Ideen sind nur die wahren Interessen des Volkes, die Forderungen, welche es immer wieder in seinen Nöthen laut werden läßt, für die es, „wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden", zum letzten Mittel greift — zum Schwert. Ueber diese seine Interessen, über die demokratischen Ideen braucht das Volk nur aufgeklärt zu werden, es ist nur zur rechten Zeit an die nächste und wichtigste Forderung, die es zu stellen hat, zu erinnern. Das ist *eine* Aufgabe der

Zeitung. Die zweite ist, die Art und Weise zu erörtern und festzustellen, wie des Volkes Forderungen am leichtesten und in kürzester Zeit erfüllt werden können. Das weiß jene Partei sehr wohl, welche das Volk noch heute beherrscht und immerfort beherrschen will, und darum sucht sie mit allen Mitteln zu verhindern, daß das Volk solche Zeitungen erhält, die es versteht und welche mit Kraft und Treue seinen Interessen dienen. Das ist der eigentliche Zweck der Kautionen und Steuern auf Zeitungen und Kalender; der Zweck wird auch erreicht, denn das Volk hat nichts zu lesen.

Was nützt nun dem Volke die schöne Kunst, mit deren Erlernung die Kinder nach dem Lehrplan der Regierung an die 4000 Stunden gequält worden sind?

Aehnlich ist's mit den andern Lehrgegenständen, und wenn arme Eltern überlegen, wie wenig ihnen und ihren Kindern die 10,000 in der Schule unter mancherlei Schmerzen und Entbehrungen verbrachten Stunden nützen, dann muß man ihnen doch Recht geben, wenn sie diese Zeit für verloren halten, wenn sie keine Opfer für die Schule bringen wollen und schließlich der Ansicht sind, daß die Hälfte jener fast fabelhaft vielen Stunden sehr viel nützlicher zu Hause verwendet werden könnte.

3. Die Schule und der Staat.

Die Schule soll für das Leben erziehen und bilden: das ist ein Satz, welchen im Ernst niemand bestreitet.

Aber, sagt eine Partei, es giebt ein Leben auf Erden und es giebt ein Leben im Himmel. Dieses ist das eigentliche, wahre Leben, und für dieses ist das Leben auf der Erde nur eine Vorschule, und der Endzweck aller Erziehung und Bildung ist darum die Vorbereitung für das Leben, das mit dem Tode beginnt und erst im Jenseits sich zum wahren Glück entfaltet.

So spricht die Partei, welche die Güter und Freuden des Lebens auf der Erde für sich allein in Anspruch nimmt und den Mitmenschen nur so viel davon abgeben mag, als diese nöthig haben, um nicht zu früh und auf eine zu schmerzliche Weise zu den Freuden des Himmels zu gelangen, und um Kraft genug zu behalten, jenen klugen Leuten recht viel Dienste zu leisten. Um der Güter und Freuden dieser vermaledeiten Erde recht sicher zu sein, bedürfen die klugen Leute der unumschränkten Herrschaft über die Mitmenschen, und damit sich niemand gegen die Herrschaft empöre, müssen die lieben Mitmenschen recht wenig von den Gütern und Freuden der Erde erfahren, also möglichst dumm bleiben.

Was man auch dagegen sage: die herrschende, für die Erhaltung ihrer erschlichenen und erraubten Vorrechte besorgte und bemühte Partei hat es immer für ihre erste und wichtigste Aufgabe gehalten, die Massen des Volks in der geistigen Entwickelung zurückzuhalten und, wenn dies nicht möglich war, eine systematische Verdummung derselben

durchzuführen. Denn für sie ist die Unwissenheit und der Aberglaube des Volks eine überschwengliche Quelle der Bereicherung. Darum hat sich diese Partei sämmtlicher Bildungsanstalten bemächtigt, die Lehrer in ihren Dienst gepreßt, den Schulzwang erfunden und eine eigene Pädagogik sich geschaffen.

Selbst die Aufgeklärtesten im Volk sind so verblendet gewesen, diese überschlaue Politik nicht zu verstehen und sie haben gar gejauchzt und die Regierenden gepriesen, wenn diese einen neuen Ring in die Kette fügten, mit welcher sie die Geister gefesselt.

Die Kette zu sprengen ist unsere Aufgabe. Diese Aufgabe ist sehr schwer und wird nur gelingen, wenn wir uns von einem gewissen, leider weit verbreiteten Aberglauben frei machen.

Wir haben uns nicht um den Himmel zu kümmern: diesen überlassen wir gern den Priestern und ihren Gönnern. Wir wollen, daß alles Volk einmal den Muth habe, die Erde mit allen ihren Schätzen und Freuden für sich zu gewinnen, daß es jede Kette breche, keinen über sich erkenne und nur solchen Gesetzen gehorche, die es sich selber gegeben.

Jeder Mensch muß allein für sich erzogen werden, nicht für einen Fürsten oder irgend eine Institution, sie heiße Familie, Gemeinde, Kirche oder Staat. Diese Institutionen sind im besten Falle Mittel, die jeder einzelne Mensch benutzen kann, um in seiner Weise glücklich zu leben. Er muß sie kennen lernen, um sie benutzen und dereinst — wenn nöthig — verbessern zu können; aber er darf niemals *für* dieselben gebildet, erzogen oder vielmehr zugerichtet werden. Es ist das mindestens überflüssig. Denn ein guter Mensch ist auch ein guter Bürger.

Da in unserer Zeit die Menschenerziehung eine sehr schwierige Aufgabe ist, welche nicht die Familie zu lösen vermag, so ist dieselbe den Schulen anvertraut worden. Und da Vater und Mutter die *Pflicht* haben, für die Bildung ihrer Kinder zu sorgen und auch meistens diese Pflicht zu erfüllen bestrebt sind, so liegt ihnen selbstverständlich auch die Sorge für Gründung, Ausstattung und Erhaltung der Schulen ob. Es liegt auch im Interesse der sozialen Gemeinschaften (Gemeinde, Staat), daß jedes ihrer Mitglieder wohl erzogen, d. h. so sicher auf die ihm innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten gestellt sei, um nach eigenem Willen sein Glück schaffen zu können. Denn das glückliche Leben des Einzelnen kommt auch stets der Gesammtheit zugut. Nun geschieht's ja leider, daß manche Eltern nicht im Stande sind, für die Bildung ihrer Kinder ausreichend sorgen zu können, oder manchmal nicht genug guten Willen dazu haben. Dann treten die anderen Eltern ein, d. i. die Gemeinde, und wenn auch diese mit ihren Kräften nicht ausreicht oder ebenfalls keinen guten Willen hat, die Gemeinschaft der Gemeinden, d. i. der Staat. Da es seit langer Zeit der einzelnen Familie unmöglich ist, allein die Mittel für die Erziehung ihrer Kinder aufzubringen, auch andererseits die Erziehung einzelner Kinder schwieriger und von geringerem Erfolge für diese ist, als die gemeinsame Erziehung vieler Kinder, so hat man die Pflicht und die Sorge für die Errichtung, Ausstattung und Erhaltung der Schulen

auf die Gemeinden, d. h. ursprünglich die Gesammtheit aller Eltern übertragen. Das waren die alten Schulgemeinden. Weil diese später mit den politischen Gemeinden meistens zusammenfielen und weil der Gedanke zu nahe lag, es komme die Bildung jedes einzelnen Menschen der Gesammtheit zugut, auch wenn diese Gesammtheit nicht blos die Eltern ausmachten: darum hat man es schließlich für selbstverständlich gehalten, daß auch kinderlose Gemeindemitglieder für das Schulwesen in Anspruch genommen werden könnten. Da es Gemeinden geben kann und in der That auch giebt, welche sich genau in derselben Lage befinden, wie einzelne Familien, so begreift man leicht, warum die Gemeinden ganz in der angedeuteten Weise gewisse Pflichten und Rechte auf die Gesammtheit aller Gemeinden, d. h. auf den Staat übertragen haben.

Aus alle dem folgt, daß jede Schule zunächst, unmittelbar als eine Veranstaltung der Gemeinde zu betrachten ist und — zu ihrem Heile! — betrachtet werden muß.

Sie soll der Fürsorge und Obhut der Eltern anvertraut sein; denn sie bringen dazu nicht nur ihre Einsicht mit, sondern — was mehr bedeuten will — ihre reichste Liebe und ihre fröhlichsten Hoffnungen. Die Volksschule soll und muß Gemeinde-Schule sein, wenn ihr in Wahrheit die Bildung des Volks als Aufgabe gestellt und jeder Nebenzweck dabei ausgeschlossen wird. Die Gemeinden, das sind vor allem die Eltern, sollen die Schulen errichten und erhalten, sollen die Lehrer wählen und sie überwachen, selbstverständlich auch entlassen, wenn sie ihnen nicht mehr gefallen, sollen endlich bestimmen, was und wieviel gelehrt werde. Aber wohl gemerkt, wenn ich von Gemeinden rede, meine ich nicht die klugen Organisationen, wie sie gegenwärtig unter diesem Namen in Deutschland bestehen. Hier hat wohl die Hälfte der Einwohner und oft noch mehr zu allen Angelegenheiten der Gemeinde gar nichts zu sagen. Erst wenn man eine gewisse Steuer zahlt, also ein gewisses Vermögen hat, hat man hierzu Verstand genug. Je größer die Geldsumme oder was man sonst Vermögen nennt, desto größer und zuverlässiger — behaupten die „Herren" — der Gemeinde-Verstand, und in dem gebildeten Preußen ist gar der Besitz von Aeckern, auch den unfruchtbarsten, und von Häusern, auch den schmutzigsten, der sicherste Beweis, daß der Besitzer dieser Dinge der allergescheiteste und rechtschaffenste Mann für das Rathhaus sei.

Das ist um so wunderbarer, als diesen mit Geld garnirten Bürgern oft sehr augenscheinlich das dickste Brett vor dem Kopfe liegt und auch der trefflichste Psychiater mit der größten Mühe ein anständiges Hirn in solchem Kopfe nicht entdecken kann. Diese fetten Spießbürger oder Protzen wählen sogenannte Abgeordnete auf sechs und mehr Jahre und das Gesetz nimmt an, es erschöpften diese braven Menschen durch die Wahl so sehr ihre Weisheit, daß sie hiernach für sechs Jahre nichts mehr leisten könnten. Für diese Zeit sind die Gewählten beinah unumschränkte Herren der Gemeinde, und damit e i n e r über alle Angelegenheiten der Gemeinde seine Weisheit leuchten und über das Wohl und Weh derselben beschließen könne, müssen tausend und zehntausend schweigen. Aber eine Grenze hat auch der Stadtverordneten Macht.

Sie dürfen noch einen kleinen Rath und endlich gar einen Bürgermeister und meistens auf eine lange Reihe von Jahren oder gar fürs ganze Leben wählen, dürfen diese Gewählten aber niemals absetzen, und müssen sich gefallen lassen, was diese thun. Ja, wenn der Bürgermeister will, muß in der Gemeinde geschehen, was ihm allein beliebt, und wenn er sich nicht mit gemeinen Sünden abgiebt, ist er so gut Herr der Gemeinde, wie der König Herr des Landes.

Die unumschränkte Regierung dieser Männer nennen die braven Deutschen mit stolzem Behagen „Selbstregierung".

Diesen Gemeinde-Behörden, also nicht den Gemeinden, sind nun alle Schulen auf Gnade und Ungnade überlassen und von ihren Fähigkeiten und ihrem guten Willen hängt's allein ab, ob die Jugend zu einer tüchtigen Bildung gelangt oder jammervoll verlottert. Am schlimmsten ist's natürlich mit den Kindern jener Gemeindemitglieder bestellt, die entweder gar kein Recht haben zu wählen oder, wenn sie auch wählen dürfen, doch keinen der Ihrigen durchbringen können. Sie haben kein Mittel, ihre Wünsche, und wären diese noch so gerechtfertigt und vernünftig, zur Geltung zu bringen, und sie müssen es sich geduldig oder zähneknirschend gefallen lassen, wenn ihre Kinder verlottern oder mit berechneter Absicht verderbt werden. Das kommt gar nicht so selten vor, ja ich meine, es geschieht sehr, sehr häufig, und nur hin und wieder einmal werden auch die Kinder der Armen, der Enterbten und Rechtlosen mit vernünftiger Sorgfalt gebildet.

Auch wenn ich vom Staat spreche, meine ich ebenfalls nicht die klugen Organisationen, welche die Oestreicher, Russen, Türken und Deutschen mit unbegreiflicher Geduld und unermeßlich vielem Blut und Schweiß aus dem Mittelalter in das 19. Jahrhundert gewälzt haben. In solchem Staate wird für die Erziehung und Bildung durchaus nicht im Sinne und nach den Wünschen und Bedürfnissen der Eltern, der Staatsbürger gesorgt, sondern allein nach dem allerhöchsten Willen des Fürsten oder seiner Minister, welche oft wiederum nur gehorsame Diener oder fast willenlose Werkzeuge der vom Mittelalter her bevorrechteten Klassen sind. Es ist noch nie anders in diesen Staaten gewesen und kann anders, d. h. besser nur in der —

Bekanntlich ist die ideale Staatsform an sich die Monarchie und die idealste Monarchie ist das deutsche Reich und Preußen. Das haben die gelehrtesten Professoren (vor kurzem z. B. Herr Gneist, der sehr ehrenwerthe Herr Professor und Rector Magnificus der Berliner Universität), die redseligsten, bekanntlich auch sehr gewissenhaften und überzeugungstreuen Volksvertreter wiederholt laut und ohne Scheu vor Orden, Titeln, Beförderungen und sonstigen Annehmlichkeiten vor aller Welt verkündigt. Und damit diese jetzt alleinseligmachende Lehre rein und unverfälscht bleibe, werden Gelehrte und Zeitungsschreiber gehalten, die extra das Lob der Monarchie singen müssen; andere thun das freiwillig. Niemand aber darf sich unterstehen zu sagen, daß eine andere Staatsform, z. B. die Republik, besser sei. Selbstverständlich muß auch die

Schule nur solche Lehren einprägen, welche der monarchischen Staatsform nützlich, für ihr Bestehen nothwendig sind. Vor allem ist die Monarchie eine Ordnung Gottes. Nach Gottes unerforschlichem Willen und Rathschluß muß es geben Herrscher und Beherrschte, Fürsten und Unterthanen, Menschen, die geboren sind zum Regieren und andere, die geboren sind, damit sie regiert werden. Nach Gottes unerforschlichem Willen und Rathschlusse muß es geben Adlige und Bürgerliche, Reiche und Arme, vornehme Menschen, die befehlen und genießen, geringe Menschen, die gehorchen und sehr fleißig arbeiten. Ja, ein „berühmter" Professor, Herr Leo in Halle, hat sogar entdeckt, daß die Kinder der Armen Schwielen an den Händen bereits mit auf die Welt bringen, und der ebenfalls „berühmte" Professor und Philosoph Henrik Steffens lehrte, „für den Proletarier ist die schwere Arbeit — Genuß, während für den Edelmann der Genuß — Arbeit ist". Darum muß nach Gottes unerforschlichem Willen und Rathschluß das „Volk", die gemeine Menge erzogen werden, daß es sich willig und freudig beherrschen lasse, die Unterthanschaft als göttlichen Segen preise, niemals daran denke, sich selber zu regieren, vielmehr überglücklich ist, daß es noch Fürsten und Minister giebt, die so gütig sind, das schwere Amt der Regierung von Gott anzunehmen und zu behalten; es muß erzogen werden dieses gemeine Volk für den bürgerlichen Stand und für die Armuth, zu Ehrfurcht und Gehorsam, zur Arbeit und Entbehrung, zur stetigen Kriegslust und zum Steuernzahlen.

Nach Gottes unerforschlichem Willen und Rathschluß giebts auch unglückliche Völker — wahrscheinlich als abschreckendes Beispiel für die braven und frommen Deutschen — welche keine monarchische Staatsform haben, wo man von Herrschern und Beherrschten, Fürsten und Unterhanen, Adeligen und Bürgerlichen nichts weiß und auch nichts wissen will, wo der Reiche kein größeres Recht hat als der Arme, wo Alle regieren und wo Jeder gehorchen muß, nämlich dem Gesetz, das Alle gemacht, wo der Staat nicht eine Ordnung Gottes, sondern eine Ordnung der Menschen ist. Schon jeder brave Dummkopf weiß, daß die Republik ein gottloser Schwindel ist und deutsche Professoren machen sie in Vorlesungen und Schriften lächerlich. Trotzdem — es kann das nur eine Folge der bekannten Teufelsgeschichte im Paradiese und ein Stück jener vielbeklagten Erbsünde sein, welche am Baume der Erkenntniß ihren Ursprung hat — trotzdem wird immer wieder die Erfahrung gemacht, daß gerade die gescheitesten Menschen die für eine Monarchie nützlichsten und unentbehrlichsten Lehren nicht für richtig anerkennen wollen, sie gar nicht des Lehrens und Lernens werth halten, die Freiheit und Gleichheit Aller verlangen und die ewigen Menschenrechte. Es ist das Wundersame, daß die monarchischen Dogmen in Verfall gerathen und keinen Glauben mehr finden, je größer die Einsicht der Menschen wird und die Kraft des Denkens. Um gewisse weit verbreitete und sehr hohe Lehren gelten lassen und sich ihnen unterwerfen zu können, muß man geringe Kenntnisse und Erfahrungen haben und sehr beschränkten Geistes sein — oder keiner Scham und keiner Gewissensregung fähig

sein, wenn man die Wahrheit verleugnet und der Lüge dient. Jede Partei, welche den Glauben an solche Dogmen erhalten will, kann somit die Einsicht über gewisse Schranken nicht hinausgehen lassen und muß die Entwickelung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten hindern oder sie wird, wenn sie das nicht vermag, die Gewissen dehnbar machen und den sittlichen Charakter verderben. Die Geschichte enthält für diese Wahrheit unzählige Beispiele. „Nur wir Paschas“, rief der Sohn des grausamen Ali Pascha von Janina, „sollten lesen und schreiben lernen; hätte ich einen Voltaire in meinen Staaten, ich würde ihn aufknüpfen lassen, und fände ich Jemand, der mehr wüßte als ich, so müßte er ebenfalls sterben.“ Das ist die Maxime aller Despoten; nur ist ihnen glücklicherweise das Aufknüpfen, das Sterbenlassen etwas erschwert. Um aber vor der ihnen allein gefährlichen Wahrheit sicher zu sein, haben sie die Zensur und die Beschränkung der Lehrfreiheit erfunden, und nur der Furcht vor der Wahrheit entstammen alle Preßordnungen und Preßgesetze, die Karlsbader Beschlüsse und der Syllabus, das Recht der Beschlagnahme so gut, wie der Index prohibitorum. „Die höhern Stände sind im Besitz aller Bildungsmittel“, mit diesen Worten beruhigte Minister v. Raumer, der dem preußischen Volke die Regulativ-Pädagogik aufzwang, die Volksvertretung; aber „die untern sollen sie gar nicht haben. Das Volk darf nicht weiter unterrichtet werden, als es zu seiner Arbeit paßt.“

Um diesen Zweck zu erreichen, haben die bevorrechteten (privilegirten) Klassen sich die fast unumschränkte Gewalt über alle Bildungsanstalten gesichert. Sie haben dafür gesorgt und sorgen jetzt eifriger dafür als je, daß jeder Stand seine eigene Art von Schulen habe und jeder Wunsch nach weiterer und höherer Bildung von dem Vermögen oder eigenen Vorrechten abhängig bleibe. Damit ferner die Bildung nicht über die gezogenen Grenzen hinausgehe oder eigene, den Herrschenden nicht genehme Bahnen einschlage, wird auf das sorgfältigste vorgeschrieben, was gelehrt werden darf, und keinem Lehrer ist's gestattet, von dem vorgeschriebenen Lehrplan abzuweichen. Es ist sogar nicht einmal gestattet, neben diesen Schulen andere zu errichten, welche nicht von den Behörden abhängig sind, nicht vollständig ihren Zwecken dienen. Denn selbst die sogenannten Privatschulen müssen sich jenen Vorschriften in allen Stücken unterwerfen und jeder Privatlehrer wird verpflichtet, bis auf unwesentliche Kleinigkeiten nur das zu lehren, was ihm die Regierung vorschreibt. Es mögen z. B. Eltern immerhin überzeugt sein, daß ihre Kinder in der öffentlichen Schule viel Unnützes und sogar Schädliches lernen, daß die Erziehungsgrundsätze in denselben verderblich seien — sie dürfen nicht eine Schule errichten, von der alles Religiöse ausgeschlossen ist, wo Schriftsteller gelesen und erklärt werden, deren Ideen in den demokratischen Völkerbewegungen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ihren Ausdruck gefunden, wo man einen Washington hoch über Friedrich den Zweiten stellt, und zu unerschütterlicher Ueberzeugungstreue und zum Männerstolz vor Königsthronen erzieht, nicht aber zu blindem Gehorsam und zu gottergebener Demuth.

Unsere öffentlichen Schulen haben nicht die Aufgabe, freie, unabhängige, willensstarke Menschen zu erziehen, sie haben nicht den Zweck, die Einsicht zu fördern, eine in der Wahrheit wurzelnde Bildung zum Gemeingut des ganzen Volkes zu machen!

II.

Die Mängel des heutigen Volksschulwesens.

Unsere Volksschule ist ein echtes Produkt unserer sozialen und politischen Entwickelung. Ihre Geschichte beginnt mit der letzten Epoche des Mittelalters. Als nach dem dreißigjährigen Kriege die letzten Reste einer sehr beschränkten Volksfreiheit von den Fürsten vernichtet wurden und diese den blanken Despotismus begründeten, zwangen sie auch die Schule in ihre Gewalt und die Herrschaft über dieselbe theilten sie nur mit ihren treuesten Verbündeten, den Priestern. Die Regierenden und die Priester haben mit voller Absicht, nach einem wohldurchdachten Plan die Schule zu dem gemacht, was sie heute ist, und sie gefällt ihnen, denn sie entspricht vollkommen ihren Zwecken. Nur einmal täuschten sie sich, oder vielmehr, sie begriffen damals noch nicht, welche große Bedeutung die Schule im sozialen Organismus einnehme, und daß in ihr das allmächtige Ferment zu jeder Umgestaltung bereitet würde. Das war nach dem Siege über Napoleon und über die revolutionären Ideen. Sie glaubten nicht, daß diese Ideen auch die untersten Volksschichten durchdringen könnten, und die Entwickelung der geistigen Kräfte, wie sie durch die Pestalozzi'sche Methode erreicht würde, glaubten die Regierenden zu ihrem eigenen Vortheil gut verwenden zu können. Die Priester, die sich überhaupt auf den Geist des Volkes besser verstehen, als die Fürsten, Minister und Generale, waren die ersten, welche erkannten, daß eine gute Schule jeder Despotie die Wurzeln abgrabe und fruchtbaren Boden der Demokratie bereite. Als die Privilegirten der Monarchie zu dieser Erkenntniß ebenfalls gelangten, da beeilten sie sich, die Schule in ihren Dienst zu zwingen und sie von ihrem Willen ebenso abhängig zu machen, wie die Armee. Ihren Zwecken sollte sie jetzt allein dienen, und damit sie für die Demokratie vollständig verloren sei, wurde ihr die Regulativ-Pädagogik dekretirt.

So lange die Partei, welche im Jahre 1849 zur Herrschaft gelangte, die Macht behält, ist nicht zu hoffen, daß die Pestalozzische Pädagogik je wieder Raum gewinne. Nur wo die Macht dieser rücksichtslosen Partei nicht hinreicht oder wo ihr Abbruch geschehen kann, wird man das Volksschulwesen verbessern können. Wenn hierzu auch in diesem Augenblick noch keine Aussicht vorhanden ist, so darf doch der Glaube nicht aufgegeben werden, daß die Demokratie bald hier bald dort der Reaktion Vortheile abringen und sie allmälig überwältigen werde. Ja, das ist nicht nur Glaube, sondern Gewißheit. Freilich nur dann Gewißheit, wenn die Demokratie unermüdlich weiter kämpft und namentlich für die Volksbildung eine größere Thätigkeit entwickelt, als sie bis jetzt gethan.

In dieser Gewißheit und für diese Thätigkeit ist's vor allen Dingen wünschenswerth, die Mängel der gegenwärtigen Volksschule kennen zu lernen. Das wird uns um so mehr frommen, je fester wir an dem Gedanken halten, daß alles Dasjenige, was wir als Mängel unserer Volksschule bezeichnen, in den Augen der herrschenden Partei lauter hohe Vorzüge sind, die zu erhalten sie um jeden Preis bestrebt ist — sie mag dagegen sagen, was sie wolle, und sie mag sich immerfort den Anschein geben, als reformire sie an einzelnen Stellen und bemühe sich, den drängendsten Forderungen des Volks gerecht zu werden.

Unsere Schulen haben vor allen Dingen nicht den Zweck, dem Volke die Elemente der Bildung zu überliefern, ihm die Grundlagen für geistige Entwickelung zu geben. Was die Kinder des Volkes in denselben empfangen, ist zum allergrößten Theil unnützer Wust, der niemals im Leben verwerthet werden kann. Würde man das wenige Nützliche und Verwerthbare ausscheiden und dieses allein der aufwachsenden Generation überliefern, wozu nicht acht, sondern wahrscheinlich nur zwei Jahre erforderlich sein würden, dann könnte die Jugend mit frohem Herzen in das Leben treten; sie hätte eine reine, sichere Grundlage, auf der sie unverweilt weiter bauen könnte. Aber jetzt hindert sie der unnütze Wust, den sie mitschleppen muß; sie kann nur mit großer Mühe ihn abthun, wenn überhaupt. Aber ein größerer Nachtheil ist's, daß die Aufnahme solchen unnützen Wustes nicht nur nichts zur Entwickelung der geistigen Fähigkeiten beiträgt, sondern dieselbe auf das entschiedenste hindert. Wenn blos beabsichtigt würde, die Kinder nichts lernen zu lassen, dann dürften sie ja nur zu Hause bleiben und sie würden höchstens unwissend sein, wenn sie die ersten Schritte ins Leben wagten; aber es ist offenbar die Absicht vorhanden, ihre geistigen Fähigkeiten zu verderben, sie so zuzurichten, daß eine kräftige Entwickelung derselben erschwert, verlangsamt, unmöglich gemacht wird.

Diese schweren Anklagen sind nicht neu bezüglich der Religion; sie sind unzähligemal wiederholt worden und ihnen zu widersprechen hat niemand mehr den Muth. Und doch ist die Religion noch immer das Fundament aller Pädagogik und jedem Unterrichtsgegenstand ist sie in großen Stücken eingesprengt. Von etwa 9600 Stunden, welche der Staat und die Kirche von dem Leben des Kindes für dessen Bildung

in Beschlag nehmen, werden mindestens 1600 Stunden, das ist ungefähr der sechste Theil, für das Einüben religiöser Bräuche, für die Einprägung oder das Auswendiglernen von sehr alten, unverständlichen Geschichten, Psalmen und Sprüchen aus der Bibel, alten, steifen Kirchenliedern und sogenannten Glaubensartikeln verwendet. Was nützen dem Volke alle diese Geschichten, Lieder und Sprüche? Nur mit Phrasen, dunkel und unbegreiflich wie die Glaubensartikel, weiß man die Katechismusweisheit zu rechtfertigen und zu preisen. Aber nicht nur kann nimmer von einem Nutzen, von einer Förderung der Einsicht, von einer Klärung und Festigung der Sittlichkeit durch religiösen Unterricht die Rede sein, sondern allein von einem großen unberechenbaren Schaden. Auch im Volk ist diese Ansicht ziemlich allgemein, und als in Preußen die Regulative aufkamen, konnte man Bauern und Arbeiter vielfach die Frage aufwerfen hören, was doch eigentlich die armen Kinder mit all dieser Religion sollten, und sie würden von derselben nur dumm.*) Es ist freilich wahr, etwas Religion für die Kinder wünschen vielleicht noch die meisten Eltern, weil auch nach ihrer Ansicht die Menschen sonst zu Thieren würden, und leicht beim jüngsten Gericht schlecht wegkommen könnten; aber ich habe auch bemerkt, daß sie auf die Religion gern verzichten, wenn ihnen Nützliches geboten wird.

Warum die Kinder mit der Geschichte in der Schule behelligt werden, wissen nicht blos die Bauern und Tagelöhner nicht, ich weiß es auch nicht. Ich bestreite nicht, daß auch in der Elementarschule ein Geschichtsunterricht gegeben werden könne, der die Kinder erfrischt und erhebt und eine sichere Leuchte für das weitere Leben ist. Nur bestreite ich, daß die Namen der Fürsten und Helden von Achilles bis auf Moltke und der Schlachtorte von Troja bis Sedan irgend einen bildenden Werth haben, auch nicht die aus dem Zusammenhang gerissenen Anekdoten und die Wissenschaft von dem Königgrätzer Schimmel und der Trompete von Mars la Tour. Es ist wunderbar, wie wenig die Erwachsenen im Volk von der in der Schule gelernten Geschichte wissen, und sie bedauern die Kinder, welche mit derselben noch immer geplagt werden. Außerdem wissen aber auch recht Viele schon, welche läppischen Dinge man in der Schule als Geschichte lehrt und wie wenig dabei die Wahrheit respektirt wird.

Auf den Rechen-Unterricht müssen die Kinder während ihrer Schulzeit an die 1300 Stunden verwenden. Ein Kind, das die Schule regelmäßig besuchte, hat wohl im ganzen mehrere tausend Aufgaben lösen müssen. Und doch ist's eine allbekannte Thatsache, daß ein 14jähriger Knabe, wenn er für den Vater oder den Lehrmeister etwas berechnen soll, dumm und stumm da steht. Nur eine schulgerechte Aufgabe, wie sie im Buche steht oder von dem Lehrer an die Tafel

---

*) In der fünften mecklenburgischen Lehrer-Versammlung, welche Ende September vorigen Jahres in Malchin tagte, erzählte Rektor Burgwardt aus Wismar, ein streng kirchlich gesinnter Mann, es komme häufig vor, daß Eltern vom Lande bei Aufnahme ihrer Kinder in eine Stadtschule die Bitte stellten, selbige vom Religionsunterrichte zu dispensiren, da sie damit schon über die Maßen gequält worden.

geschrieben wird, weiß er anzufassen; aus den bloßen Daten sich selber die Aufgabe zu machen, fällt ihm sehr schwer, ist ihm oft unmöglich. Diese Thatsache wird an allen Enden und Ecken und bei den verschiedensten Gelegenheiten bestätigt. Man frage nur in unsern Seminaren nach, welche lächerlich kleinen Aufgaben die 17jährigen Präparanden nicht zu lösen vermögen, man höre nur, wie die Handwerker über ihre Lehrlinge klagen (z. B. in Berlin), man beachte, wie weit die Fortbildungsschulen zurückgehen müssen, um einen Grund zu finden, von dem aus hier der Fortbildungs-Unterricht angefangen werden kann. Es ist zum Erstaunen, wie jammervoll wenig eine Schule in 1300 Stunden leisten kann.

Es giebt allerdings auch Kinder, die sehr gut und außerordentlich schwierige Aufgaben, wie sie im Buche stehen, zu rechnen vermögen, und ich habe Lehrer gekannt, die jedes Kind mindestens bis zur Gesellschaftsrechnung, meistens aber noch ein gut Stück weiter brachten. In neuerer Zeit haben sich fast überall auch die Kinder der Volksschulen sogenannte Aufgaben-Bücher anschaffen müssen. Sieht man nun in diesem Büchlein die letzte Aufgabe an, welche der Schüler zum Rechnen erhalten hat, so weiß man ziemlich oder ganz genau, was derselbe bis kurz vor seinem Eintritt in das Leben gerechnet. Man kann sein blaues Wunder erleben, wenn man alle bis dahin gerechneten Exempel auf ihren Inhalt prüft. Erstens welche ungeheure Zahlen, ganze und gebrochene, wie sie nur selten im Leben vorkommen, und einem Kinde gar nicht klar gemacht werden können. Dann die vielen möglichen und unmöglichen Dinge, welche berechnet worden, Dinge, von denen das Kind weder in der Schule noch außer der Schule etwas zu sehen bekommt. Endlich jene weitläufig komplizirten Rechnungsarten, die ein Kind im besten Falle nur zu bewältigen vermag, wenn es die ihm gegebene Schablone zu handhaben weiß. Zwar bildet man sich in neuerer Zeit viel auf die Losung ein, nur solche Aufgaben in der Schule rechnen zu lassen, wie sie im „Leben" vorkommen, und nun müssen die Knaben und Mädchen rechnen, als sollten sie alle Köchinnen, Schneider und Krämer werden. Gegen Ende der Schulzeit werden sie gar auf den Großhändler und Bankier eingerechnet. Die Kinder ärmster Eltern, Buben und Mädchen, müssen die Maße, Gewichte und Münzen aller Nationen kreuz und quer vergleichen und in einander verwandeln. Wer in Königsberg, Hamburg, Frankfurt a. M. und Wien gewesen, hat aber die unliebsame Erfahrung gemacht, daß man nach der Methode unserer Schulen die verschiedenen Maße, Gewichte und Münzen nicht kennen und nicht einmal schnell umrechnen lernt, und es war für mich kein geringes Vergnügen, als ich in der Pfingstwoche vor zwei Jahren in Hamburg sah, wie sich auch die Lehrer, welche aus Preußen, Oesterreich und Süddeutschland gekommen waren, weitläufige Lektionen von den Kellnern mußten geben lassen, wenn sie hamburgisches oder dänisches Geld nehmen oder geben sollten.

Die meisten Menschen kommen im Leben mit sehr wenigen Maß- und Werthzeichen, mit sehr kleinen Zahlen und mit den einfachsten Rechnungsarten aus. Das gilt sogar von Handwerkern und von Kauf-

leuten. Und ich habe vielfach die Erfahrung gemacht, daß man nichts so leicht verlernt, als Bibelsprüche und das Rechnen. Wo steckt nun also der Nutzen des weitläufigen, so viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmenden Rechen-Unterrichts?

Ich weiß wohl, man wird mir sagen, es sei das Rechnen der wichtigste Gegenstand für die formale Bildung, es sei die Logik der Volksschule. Gewiß, und ich bin der letzte, der das bestreiten wird. Aber ich bestreite, daß das Rechnen mit Größen, welche für die Kinder unmeßbar sind, mit Anwendung auf Dinge, die sie nicht kennen, formal bildend sei. Auch behaupte ich: nichts ist zu verlieren, wohl aber sehr viel zu gewinnen, wenn gleichzeitig mit der formalen Bildung als Zweck des Rechenunterrichts auch der Nutzen gesetzt wird, den die Kenntniß gewisser Gegenstände und Verhältnisse gewährt. Nicht mit erdichteten Zahlen und erfundenen Kombinationen soll gerechnet werden, sondern es soll der Lehrer hier wie überall kühn ins volle Menschenleben greifen und gleich dem Dichter wird er's interessant finden, wo er's packt. Für die Wahl solcher Gegenstände und Verhältnisse giebt's mit Rücksicht auf den Schüler eine bestimmte, allgemein giltige Regel: sie müssen hinreichend anschaulich gemacht werden können und es muß die Aussicht vorhanden sein, die gewonnenen Kenntnisse bald oder doch überhaupt zu verwerthen. Die ungeheuerlichen Zahlenräume sind zu beschränken, und statt auf dem kleinen Ausschnitte eines bestimmten Lebenskreises soll der Lehrer seine Aufgaben auf der großen Fläche des Lebens suchen. Freilich zuerst nicht am Horizont, sondern hart vor den Füßen, immer steht er mit den Schülern im Mittelpunkt des Alls und von hier aus hat er nach der Peripherie vorzudringen, nicht aber den umgekehrten Weg zu machen. Was nützen den Millionen Arbeitern in Deutschland die künstlichen Rechnungen mit Hunderttausenden und Millionen und Milliarden und den vielstelligen Brüchen, wie sie nur Bankiers und Finanzminister, Eisenbahn-Baumeister und noch etwa die Kämmerer in einem Dutzend Städten nöthig haben! Es kommt hoch, wenn ein Arbeiter über zehn Thaler Verdienst durch Rechnung zu verfügen hat; in den meisten Fällen ist's dann auch weniger ein Rechnen als ein Messen an den Bedürfnissen — wenn's gut gegangen ist, und er kommt mit dem Addiren, Subtrahiren und kleinen Einmaleins aus. Was soll ihm also die schöne Rechenkunst? Zur Anwendung fehlt ihm das Material. Sie würde ihm aber Vergnügen machen und gewiß auch viel nützen, wenn er gelernt hätte, die Rechnungen der Gemeinderäthe und Landtage, der Bürgermeister und Minister zu kontroliren und zu revidiren, wenn er die interessanten Zahlen zu erlangen verstände, die uns lehren, warum Volksvertreter den Ministern gefällig sind, wie theuer die gepriesene Weisheit der Minister, der Patriotismus und der „providentielle" Beruf eines vergötterten Staatsmannes oder Gesellschaftsretters, der Ruhm eines Generals, die landesväterliche Liebe und Treue eines Fürsten. Unsere Bauern und Arbeiter und jeder Bürger, der den Pfennig ehren und den Thaler werth halten muß, sollten geschickt sein zu berechnen, wie viel jedem von ihnen und dem ganzen Lande der Militarismus in seinen verschiedenen Formen, die Diplomatie und

die politische Polizei, die Reptilienpresse und die Kirche, ein glücklicher und ein unglücklicher Krieg, sogenannte „Selbstverwaltung“ und die Monarchie kostet. Sie sollten sich durch Rechnung klar machen können, ob die direkte oder indirekte Steuer die bessere sei und für wen, warum die reichen Leute so gern die letztere wollen, welche Bewandtniß es mit der Progressiv-Steuer, und wenn eine solche beliebt wird, mit den einzelnen Stufen derselben habe. Sie sollten Kapital und Boden-Rente, Arbeitsertrag und Unternehmer-Gewinn und viele andere unverstandene Schlagwörter, die heute durch jede Zeitung laufen, mit Hilfe der vier Spezies in klare Begriffe umwandeln können. Man verlangt, daß „Volkswirthschaft“ in unsern Elementarschulen gelernt werde. Ich habe allerdings noch nicht zu ergründen vermocht, was mit dieser Forderung eigentlich ausgedrückt werden soll, und auf meine Fragen habe ich nur dunkle, höchst unverständliche Antworten erhalten. Ich weiß auch nicht, ob systematische Volkswirthschaft in den Elementarschulen möglich ist; aber das weiß ich, es lassen sich die Elemente, die Urbestandtheile aller Volkswirthschaft, wie die Urbestandtheile jeder Wissenschaft, auch den Kindern klar machen und zu dem großen Bau, welcher „Bildung fürs Leben“ heißt, sehr nützlich verwenden. Sie könnten, wenn auch vielleicht nicht allein, so doch vorzugsweise dem Rechenunterricht eingefügt werden und es empfänge unsere Jugend mit einem für alle Zeit werthvollen Material nachhaltige Anregung zum Beobachten und Vergleichen, zum Schätzen und Urtheilen. Die vielfachen Ergebnisse der Statistik ließen sich ohne große Mühe zu den interessantesten „Aufgaben“ verwenden und in jeder würde das Kind ein Stück des wirklichen Lebens kennen lernen. Ja, ich glaube sogar, es ließen sich in der Schule leichter und zu größerem Vortheil fürs Leben die Elemente der statistischen Methode lehren, als die zusammengesetzte Regel de tri, der Kettensatz und die Mischungs- und Gesellschafts-Rechnung. Mit alle dem würde man die Jugend zu jenen Aufgaben hinüberleiten, welche das Leben jedem Menschen stellt, der auf die eigene Kraft sich stützen, dem eigenen Urtheil vertrauen muß. Schon dem Kinde muß klar werden, es giebt nicht allein in der Küche, in der Werkstatt und im Laden zu rechnen, sondern weit mehr und Wichtigeres auf allen Wegen und in jeder Stunde des Lebens und am meisten auf jenen Punkten und in jenen Augenblicken, wo das Wohl von Tausenden und Millionen und oft für unabsehbare Zeit entschieden wird. Verstünde alles Volk die Rechenkunst in solcher Weise zu handhaben, dann würde mancher unglückliche Irrthum beseitigt, manche für den Kampf der sozialen und politischen Parteien sehr wichtige Wahrheit zur richtigen Anwendung geschickt, manches Vorurtheil beseitigt, hier der Haß gerechter, dort die Liebe stärker und aufrichtiger werden. Das wäre Rechenkunst für's Leben, und daß die Schule solche Rechenkunst lehren kann, das ist gewiß. Freilich würde sie auch sehr unbequem sein und manche in unsern Tagen sehr vornehme Weisheit möchte sich für immer in den Brüchen verlieren. Wenn diese Art zu rechnen unsere Arbeiter, die Bauern und die Handwerker jetzt verständen, dann wollte ich den Reichstagsabgeordneten, welchen wir das neue Militärgesetz zu vergelten haben,

nicht rathen, sich öffentlich und am hellen Tage zu zeigen. Ueberhaupt ist die hergebrachte Rechnerei in den Schulen wohl keinem so nützlich, als unsern professionellen Parlamentariern.

Schlimmer noch als das Rechnen, aber mit schlau überlegter Absichtlichkeit, wird in unsern Schulen die Naturwissenschaft behandelt. Während die Anstrengungen der Pädagogik immer bewußter und somit immer kräftiger werden, die Religion von sich zu thun, sucht sie gleichzeitig auf das innigste sich mit der Naturwissenschaft zu verbünden. Sie nimmt schon jetzt (mindestens theoretisch) den ersten Rang ein unter allen Bildungselementen. Von der Naturwissenschaft zumeist erwartet man eine Umgestaltung der Weltanschauung, — der philologischen, die sich auf das alte Griechen- und Römerthum stützt, und der christlich-theologischen, wie sie von den Priestern gelehrt wird. Die Naturwissenschaft ist darum das wichtigste Element der modernen Bildung, und wie bis jetzt die Theologie das Fundament aller Pädagogik gewesen, so wird es in wahrscheinlich nicht allzuferner Zeit die Naturwissenschaft sein. Schon Diesterweg hat diesen Gedanken ausgesprochen, und die Anthropologie bietet bereits sehr weitreichende Anhaltspunkte, um sogar die Methodik und Didaktik naturwissenschaftlich zu begründen und zu vervollkommnen. Das sind Thatsachen, die Niemand bestreiten kann. Nur in unseren Schulen haben sie noch keine volle Anerkennung gefunden oder wird ihnen vielmehr aus guten Gründen versagt. Ja, hier spielt die Naturwissenschaft noch eine überaus klägliche Rolle, und in den meisten deutschen Schulen dürfte sie heute kaum eine größere Bedeutung haben als vor 30 oder 40 Jahren. Man lasse sich nur nicht durch Worte wie Physik, Chemie, Geologie, Meteorologie, Pflanzen-Physiologie und dergl. täuschen! Das entscheidet hier nicht. Für all' dies wird gegenwärtig kaum mehr Zeit verwendet als früher, die Lehrmittel sind, wenn wir die Schulen einiger Städte ausnehmen, noch ebenso dürftig und unzulänglich wie vor 30 und 40 Jahren, und endlich wird das strikteste Gegenstück aller Naturwissenschaft, die Theologie, heute in einem weit größeren Umfange und einer weit schrofferen Form traktirt, als zu jener Zeit, da man die ersten Eisenbahnen baute und die Physiker sich mit der Erfindung des Telegraphen abmühten. Dazu hat die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts einen verhängnißvollen Rückschritt gemacht. Anstatt die Elemente in einem systematischen Zusammenhang zu geben, werden nach der Regulativ-Methodik Gegenstände ohne Wahl und Ordnung und einige naturwissenschaftliche Instrumente betrachtet, beschrieben. Diese zerstreuten Kenntnisse bleiben ohne allen Werth, und weil die Elemente nicht systematisch zusammengefügt worden sind, können sie keine Grundlage für Fort- und Weiterbildung sein.

In ähnlicher Weise wie das Rechnen wird in der Schule das Lesen mangelhaft und nicht entsprechend seinem Hauptzweck behandelt. Ich habe schon oben gezeigt, wie außerordentlich wenig mancher schlimmen Zustände und Verhältnisse wegen, welche nicht die Schule verschuldet, die schöne Kunst des Lesens dem Volke nützt und nützen kann. Allerdings darf nicht verhehlt werden, daß eine gewisse und schwere Schuld

auch der Schule zugeschrieben werden muß. Wenn das Rechnenkönnen ein Zweck an sich für den ganzen Schulunterricht ist, so gilt dies vom Lesenkönnen nur für die erste und sehr kurze Zeit der Unterrichtsarbeit. Es muß für diese möglichst bald zum bloßen, allerdings wichtigsten Mittel werden. Ist das Lesen zu einem vollständig zuverlässigen Mittel für den Unterricht in der Schule geworden — und dieses Ziel kann sicher und leicht in der ersten Hälfte der Schulzeit erreicht werden —, dann ist es zu einem ebenso vollständig zuverlässigen Mittel für die Fort- und Weiterentwickelung außer der Schule zu machen. Die Pädagogik hat diese schöne und wichtige Kunst wie einen Schlüssel zu behandeln, mit welchem die aus der Schule entlassenen jungen Menschen die tausend und aber tausend Bücher, in denen die Weisheit aller Jahrhunderte aufbewahrt ist, öffnen können, um die erschlossenen Schätze für sich und Andere zu verwerthen. Dem Leseunterricht müßte darum in zweiter Linie die Aufgabe gestellt sein, die Schüler zu lehren, wie man Bücher wählt und liest und wie man zum Verständniß des Gelesenen gelangt. Diese Kunst ist schwer und muß darum sorgfältig geübt werden; sie ist wichtiger als jede andere und verdient also unsern vollsten Ernst. Wem sie mangelt, der entbehrt des ersten und nothwendigsten Mittels zur Fortbildung und ihm helfen die schönsten Vorsätze nichts. Dies ist der Grund, warum nicht selten junge Leute, die keinen verständigen Führer haben, durch ein eifriges Studium des Konversations-Lexikons die klaffendsten Lücken ihres Wissens glauben ausfüllen zu können, und es zeugt von großer Unwissenheit, wenn man sie ob dieses an sich löblichen, wenn auch verkehrten Strebens auslacht.

Soweit meine Erfahrungen und Beobachtungen reichen, wird in der Volksschule nur selten so viel Literatur gelehrt, daß der 14- oder 15jährige Mensch, wenn er Zeit hat und Lust zum Lesen fühlt, sich des genossenen Unterrichts erinnert, in die Volks- oder Leihbibliothek geht und sich ein Buch fordert, das ihm der Lehrer empfohlen. Er ist auch nicht fähig, sich nach einem Katalog Bücher zu wählen. Aber selbst wenn Literatur in der Schule gelehrt wurde, so findet der junge Mensch nur zu bald, daß ihm dieselbe gar wenig nützt. Unsere Lehrer behandeln die Literatur meistens oder eigentlich ausschließlich von dem Standpunkte gelehrter, professioneller Kritiker. Sie denken nie daran, was der Mehrzahl der jungen Leute zusagt. In der Volksschule werden entweder (im bessern Falle) immerfort die Klassiker angepriesen und in neuerer Zeit gar die Nibelungen und die Gudrun, ohne zu bedenken, wie diese und ähnliche große Dichtungen erst einem gereiften Geschmacke zusagen — oder noch mehr solche Bücher, welche für große, aber doch immer kindische Kinder berechnet sind. Es wird nicht überlegt, daß Jünglinge und Jungfrauen andere Gedanken und andere geistige Bedürfnisse haben, als Kinder; Lehrer könnten hierüber viel lernen, wenn sie in die Leihbibliotheken gingen und hier zu erfahren suchten, was von ihren früheren Schülern verlangt und mit Heißhunger verschlungen wird. Das sollte ein Fingerzeig sein für die natürliche und darum berechtigte Neigung: diese auf einen guten Weg zu leiten, das ist und bleibt stets und in jedem Falle die vornehmste Aufgabe der Schule. Die Lehrer

sollten sich endlich des thörichten Gedankens entschlagen, daß man Herzensgeschichten der Jugend um jeden Preis vorenthalten müsse. Nicht daß ich der Ansicht wäre, es müßten schon die Kinder in der Schule mit denselben bekannt gemacht werden, aber der Lehrer sollte die schönsten Novellen und Romane bezeichnen, welche von den Jünglingen und Jungfrauen ohne Schaden für ihre Sittlichkeit gelesen werden können und an denen sie Freude finden. Dieser Gegenstand ist wichtiger als man gewöhnlich denkt; denn alle jungen Leute beiderlei Geschlechts, die nach der Arbeit auf dem Felde oder in der Werkstatt oder im Laden die Freistunden mit Lesen ausfüllen wollen, beginnen mit der Novelle und dem Roman und erst durch diese Lektüre werden sie für die ernstere gewonnen. *)

Ebenso könnte eine Anleitung zum Studium populär-wissenschaftlicher Werke gegeben werden. Mindestens ließe sich von der Schule erwarten, daß sie ihren Schülern eine Methode erläuterte, nach der wissenschaftliche Bücher zu wählen sind. Denn gleichgiltig ist es durchaus nicht, ob der junge Mensch mit der Zoologie oder der Geologie, mit Reisebeschreibungen oder Schiaparelli's Buch über die Sternschnuppen beginnt. Ebensowenig gleichgiltig halte ich die Reihenfolge, in der man die einzelnen Partien der Geschichte zum Studium macht.

Wenn ich auch der Ueberzeugung bin, daß der wichtigste Theil der Aufgabe einer Schule, vornehmlich der Volksschule, ist, die ihr anvertraute Jugend zu möglichst selbständiger Benutzung aller vorhandenen Bildungsmittel für die eigene Fort- und Weiterbildung zu befähigen, so kann ich mir doch nicht verhehlen, daß hiervon nur sehr wenig erwartet werden kann, wenn nicht außerdem noch besondere Veranstaltungen für diesen Zweck getroffen werden. Immerhin ist jener Zweck fest im Auge zu halten, und daß unsere Schulen ihn so wenig zu erfüllen suchen, wie es thatsächlich der Fall, das ist eine ihrer größten und verhängnißvollsten Unterlassungs-Sünden.

Unsere Schule erfüllt den ihr materiell und ideell gesetzten Zweck nicht. Jetzt vielleicht weniger denn je. Das ist eine Wahrheit, welche die Spatzen von allen Dächern pfeifen. Und nicht nur die Gebildeten,

---

*) Ich kann mir's nicht versagen, an dieser Stelle aus den für die Frage der Volksbildung äußerst lehrreichen „Jahresberichten des Rathes der öffentlichen Schulen von St. Louis" (Nordamerika) und zwar aus dem für 1869/70 eine Bemerkung anzuführen. Es wird das Verhältniß der Novellen zu den übrigen Werken in den öffentlichen Volksbibliotheken besprochen. In 37 Bibliotheken dieser Art in verschiedenen Städten Amerikas betrug das Durchschnittsverhältniß der Novellen zu den übrigen Werken 26 Prozent. Hierauf heißt's in dem Bericht: „Der erste Zweck einer Bibliothek sollte sein, Leser anzuziehen. Dieses kann dadurch am besten geschehen, daß man dem Geschmack derjenigen, die man anzuziehen strebt, genügende Nahrung giebt. Eine geschickte Vergrößerung des belletristischen Departements ist geeignet, viele zum Besuch der Bibliothek zu bestimmen, die sie sonst nicht aufsuchen würden, und die, mit Romanen anfangend, später sich an die Lektüre besserer Bücher gewöhnen. In unserer Bibliothek haben viele mit Southworth's Romanen angefangen, sind dann zu Dickens und Walter Scott übergegangen und haben endlich Geschmack an Geschichtswerken und populären wissenschaftlichen Werken gefunden." Und diese Erfahrung kann man in jeder Volksbibliothek machen.

die aufrichtigen Menschenfreunde wissen das, sondern die Arbeiter und die Bauern wissen und beklagen es. Wenn sie auch nicht im Einzelnen anzugeben vermögen, was und wie viel ihre Kinder lernen könnten, so wissen sie doch, es ist jammervoll wenig, was die Schule in acht mühevollen Jahren den Kindern gewährt. Das ist der Grund, warum man die Schule so geringschätzig behandelt und den Lehrern nur selten mit herzlichem Wohlwollen begegnet. Das ist auch ein Grund, warum sich die wenigsten Menschen ihrer Schule gern und mit freudigem Danke erinnern mögen. Sie wissen nur von ihren Qualen zu reden, von der verlorenen Zeit, die jedem so theuer ist, und lernen nie begreifen, warum man die Schulen als so außerordentlich wichtige Einrichtungen preist und die Lehrer besser bezahlt oder doch bezahlen soll, als den letzten Arbeiter.

Warum aber erfüllen die Schulen thatsächlich ihren Zweck nicht?

Der erste und sehr wichtige Grund ist die geradezu entsetzliche Ueberfüllung der meisten Volksschulen in Deutschland. Verständige Pädagogen und Aerzte stimmen seit langer Zeit darin überein, daß, wenn der Erfolg des Unterrichts mit der auf denselben von Kindern und Lehrern verwendeten Zeit und Kraft in einem annährend richtigen Verhältnisse stehen solle, ein Lehrer nie mehr als 40 Kinder gleichzeitig unterrichten dürfe. Ja, wenn festgehalten wird, es sollte mit dem Unterricht in der Schule das Höchste erreicht werden, was in einem Zeitraum von acht Jahren bei solcher Anstrengung der Kräfte eines jeden Kindes, wie sie in den entsprechenden Entwickelungsstadien zulässig ist, erreicht werden kann: dann dürften aus pädagogischen Gründen eher noch weniger als mehr Kinder in der Volksschule gleichzeitig unterrichtet werden. Aber man ist nicht einmal bei 40 stehen geblieben; man hat (in der Schweiz z. B.) 60 zur Normalzahl gemacht und in Norddeutschland sogar 80! Jedoch ist auch diese Zahl schon längst eine bloß ideale; in einem sehr großen Theil unserer Volksschulen, wahrscheinlich mindestens der Hälfte aller, hat ein Lehrer gleichzeitig im Durchschnitt 100, 120, 150, ja sogar bis 200 zu unterrichten, so daß ich guten Grund zu der Annahme habe, es seien gegenwärtig etwa 90 Prozent aller Volksschulen in Deutschland überfüllt, d. h. in je 90 Schulen von hundert ertheilt ein Lehrer mehr denn 60 Kindern auf einmal Unterricht.*) In dem größten Theil dieser überfüllten Klassen, vorzugsweise

*) Ich übertreibe nicht. Nach den „Statistischen Nachrichten über das Elementarschulwesen in Preußen für die Jahre 1862 bis 1864," welche 1867 von dem Ministerium veröffentlicht wurden, betrug die Durchschnittszahl der Schüler, welche auf eine Lehrkraft kam, auf dem Lande 83, in den Städten 73. Nun ist's eine bekannte Thatsache, daß sich das preußische Schulwesen in einem erschreckend schnellen Niedergange befindet. Ein Beweis dafür ist auch die immer weiter zunehmende Ueberfüllung der Schulen. In den angeführten „Nachrichten" (die nebenbei bemerkt, nach meiner Ansicht an arger Schönfärberei leiden) wird bemerkt, daß die Zahl der Schüler, welche auf eine Lehrkraft kommt, in den Städten zwischen 48 und 98, auf dem Lande zwischen 56 und 113 schwankt. Mit den höchsten Zahlen werden angeführt: Reg.-Bez. Münster (105), Oppeln (111) und Minden (113). Diese Zahlen sind längst überschritten. In einer Verfügung der Kgl. Regierung zu Breslau an sämmtliche Superintendenten des Departements

auf dem Lande, befinden sich diese 60 bis 150, ja bis 200 Kinder, die gleichzeitig unterrichtet werden, im Alter von sechs bis vierzehn Jahren. In solchen überfüllten Schulen ist des Lehrers höchste Aufgabe nicht, die Kinder zu bilden, sondern ruhig zu erhalten; denn ein großer Theil derselben wird immer müßig bleiben müssen. Ich habe die höchste Achtung vor dem pädagogischen Geschick eines Lehrers, wenn er es versteht, drei Abtheilungen „still zu beschäftigen", während er die vierte wirklich unterrichtet, und hiermit so abzuwechseln weiß, daß er jeder Abtheilung täglich mehreremal sich persönlich unterrichtend zuwenden kann. Aber ich brauche wohl nicht auszuführen, wie viel Zeit und Kraft der Kinder bei solcher Unterrichtsweise verloren geht, wie viel schablonisirt und mechanisirt werden muß, um die beweglichen, auf immer neue Anregung von außen wartenden Kindern still zu beschäftigen und Ruhe unter ihnen zu erhalten, während der Lehrer alle seine Kräfte auf's höchste anspannen muß. Ich brauche endlich auch nicht darauf hinzuweisen, daß es selbstverständlich immer nur sehr wenige Lehrer giebt, die einer solchen höchsten Aufgabe zu genügen vermögen; das können eben nur Meister, pädagogische Genies, und auch diese nur

---

vom Februar 1872 wird gesagt, daß manche Lehrer „200 und mehr Schüler allein zu unterrichten" hätten. Aus Leer in Hannover wurde unterm 8. Mai 1872 dem „Hannov. Courier" berichtet, daß in der Armenschule daselbst „ca. 160 Kinder in allen Altersklassen von 6 bis 14 Jahren von einem Lehrer unterrichtet würden." Im April d. J. wollte man eine Nebenschule schließen und die 108 Kinder derselben auf zwei Hauptschulen vertheilen! — Ende desselben Jahres berichteten Wiesbadener Blätter aus Hattersheim, daß man einem alten Lehrer von über 40 Dienstjahren den Unterricht von circa 200 Kindern überlassen habe. Vor etwa vier Jahren kamen in den Volksschulen zu Magdeburg im Durchschnitt 77 Schüler auf einen Lehrer, in Köln im vorigen Jahre 66 und 63. — In der ersten Knaben-Bürgerschule zu Kiel befinden sich gegenwärtig in den einzelnen Klassen: 58, 67, 82, 86, 90, 92, 39 und 38 Schüler. — Der Lehrer zu Glienau (Kr. Buk) hat seit langer Zeit ca. 150 Kinder „in einem sehr engen, niedrigen und feuchten Raume zu unterrichten." — In dem Städtchen Neutomischel werden gegen 400 Kinder von nur drei Lehrern unterrichtet. — Vor einigen Wochen schrieb man aus Gumbinnen der Berliner „Volksztg": „Vor Jahresfrist brachte Ihre Zeitung eine Notiz von der Ueberfüllung der Schulen im Kirchspiel Gumbinnen. Bis heute ist zur Abstellung der abnormen Zustände nichts geschehen. Der Lehrermangel ist hier ungeheuer. In der zweiten Klasse des Dorfes Starmeitschen (?) unterrichtet seit Neujahr ein Jüngling in dem zarten Alter von 16 Jahren 130 Kinder." — Unterm 8. November 1873 schrieb „ein Bürger" in Elberfeld, welcher über den Stand der Volksschulen daselbst Erkundigungen eingezogen hatte, der „Elberf. Ztg.": „An den 120 bestehenden (evangelischen und katholischen) Volksschulklassen sind nur 99 ordentliche Lehrer (incl. Hauptlehrer) thätig; von den übrigen Klassen sind 6 unbesetzt, 12 werden von Aspiranten verwaltet und 3 stehen unter Leitung von Lehrerinnen. Wir müssen gestehen, daß bei solchen Zuständen die Hoffnung auf eine Volksbildung, wie sie allgemeiner Wunsch ist, bedeutend herabgedrückt wird. Denn jene 6 unbesetzten und die 12 von kaum dem Knabenalter entwachsenen Jünglingen versehenen Stellen dürften ca. 1400 Schüler enthalten, die eines ordnungsmäßigen Schulunterrichts entbehren, und bei denen darum, selbst wenn später für genügenden Unterricht gesorgt, eine gründliche Bildung in Frage gestellt ist. Zudem dürfte es zweifelhaft sein, ob Lehrerinnen hierorts in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht die Stelle eines Lehrers ausfüllten." Ueberdies war dem Bürger von „zuverlässiger Seite" mitgetheilt worden, „daß solche Zustände sich schon seit Jahren hinschleppen und nicht bloß eine Folge vermehrter Schulklassen sind!"

nach langer, mühseliger Erfahrung und steter Uebung. Die meisten Lehrer bringen es nur zu einem in der That grauenhaften Mechanismus und ihr immer zuverlässiger Regulator in demselben ist — der Stock oder Kantschu. Den Lehrern will ich daraus keinen Vorwurf machen; aber ich beklage die armen, oft genug für die Gegenwart und Zukunft wahrhaft unglücklichen Kinder!

Und in solchen überfüllten Klassen entbehren die Lehrer größtentheils noch der nothwendigsten Lehr- und Lernmittel. Es ist ihnen nicht einmal vergönnt, den ersten und wichtigsten Grundsatz der Pädagogik, von welchem der Erfolg alles Unterrichts abhängt, befolgen zu können: „unterrichte anschaulich“ ist für sie nur eine schöne theoretische Regel, in der Praxis müssen sie auf Anschaulichkeit des Unterrichts verzichten. Man könnte lachen, wenn es nicht gar zu traurig wäre, wenn man liest, welche Lehr- und Lernmittel „für den vollen Unterrichtsbetrieb“ in der Volksschule der preußische Unterrichtsminister in seinen Regulativen vom 15. Oktober 1872 für „erforderlich“ erklärt: „1) ein Exemplar des in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuches, 2) eine Wandkarte der Provinz, 3) eine solche von Preußen, 4) eine dergleichen von Deutschland, 5) eine solche von Europa (letztere drei nach der neuesten Gestaltung), 6) eine von Palästina, 7) ein Globus, 8) Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht, 9) eine Geige, 10) ein Lineal (welches zweckmäßig in Meterlänge und in Zoll und Centimeterbezeichnung anzufertigen ist) und Zirkel, 11) eine Rechenmaschine; in evangelischen Schulen kommen noch hinzu: 12) eine Bibel und 13) ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.“ Das merkwürdige Verzeichniß ist ein unwiderleglicher Beweis für die oft bestrittene Thatsache, daß auch nicht einmal diese Lehrmittel in jeder Schule vorhanden sind, was übrigens durch eine Verfügung die königliche Regierung zu Merseburg ausdrücklich vor kurzem bestätigt hat. Für den Rechenunterricht hat wohl nur selten eine Schule mehr Anschauungsmittel, als nothwendig sind, um den Kindern den Begriff kleiner Zahlengrößen und Zahlenverhältnisse und (wenns hoch kommt) das Zehner-System faßlich zu machen (Stäbchen, Kugeln und die russische Rechenmaschine). Ich habe Volksschulen kennen gelernt, sogar in Städten mit 10- bis 20,000 Einwohnern, wo der Lehrer 20—30 sechs- bis siebenjährigen Kindern den ersten Leseunterricht ohne Wandfibeln ertheilen mußte. Eine Lesemaschine war weit und breit unbekannt. Ebenfalls in einer städtischen Elementarschule benutzte der Lehrer im geographischen Unterricht vor etwa 80 Mädchen seinen kleinen Stieler-schen Atlas, und dazu in einem sehr dunkeln Zimmer. Ein einigermaßen guter Globus in einer Schule ist ein wahres Weltwunder. Und doch wird mathematische Geographie gelehrt und gar 10- bis 11jährige Kinder werden damit behelligt. In fast allen Schulen Berlins wird Botanik stets ohne Pflanzen gelehrt. Ueberhaupt kann man nur von einem schmachvollen Nothstande sprechen, wenn man die Lehrmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht in unseren Volksschulen gesehen hat. Es muß von Barometer, Thermometer, von der Elektrisirmaschine

und Luftpumpe, von der galvanischen Batterie und dem Telegraph, von Prisma und Mikroskop und anderen Gegenständen ausführlich gesprochen und gelesen werden, ohne daß das Kind diese schönen Herrlichkeiten je zu sehen bekommt. Acht Jahre lang müssen sich die Kinder mit ihrem fast einzigen Lesebuch herumschlagen, immer und immer wieder es von vorne anfangen; denn der Lehrer hat von den „Meisterwerken" der Literatur, für die auch diese Kinder empfänglich gemacht und auf deren Verständniß sie vorbereitet werden sollen, nichts in seinem Schrank, damit er etwas davon lesen lassen, die ältesten Schüler zur Volksbibliothek hinüberleiten könnte.

Was kann unter solchen Umständen vom Unterricht werden, was der beste Lehrer leisten!

Man kann nicht von den Mängeln unserer Schule sprechen, ohne der L e h r e r zu gedenken. Niemand wird in Abrede stellen, daß die Erfolge einer Schule um so geringer sein müssen, je weniger die Lehrer zu leisten vermögen, und daß selbst unter den schwierigsten Umständen, bei überfüllten Klassen und mit den dürftigsten Lehr- und Lernmitteln die Kinder eines schönen Unterrichts sich noch erfreuen können, wenn der Lehrer für seinen Beruf tüchtig gebildet und wenn er in der Lage ist, all' seine Kraft der Schule zu widmen.

Daß in unserer Zeit die Bildung des größten Theils der deutschen Lehrer selbst sehr bescheidenen Anforderungen nicht genügt, ist eine Thatsache, die ich nur zu erwähnen, nicht zu erweisen habe. Ob deswegen gegen die Lehrer ein Vorwurf erhoben werden kann? Von einem gewissen Standpunkt allerdings. Aber ich glaube, niemand hat ein Recht, von diesem Standpunkte aus ein Urtheil abzugeben, einen Tadel auszusprechen. So lange die Eltern, die Gemeinden und der Staat ihre ersten Pflichten gegen die Schulen und gegen die Lehrer nicht vollständig erfüllen, bestreite ich ihnen jedes Recht, von diesen zu verlangen, daß sie ihre Pflicht thun. Ich werde mich sogar nicht einmal wundern, wenn unsere Lehrer in nächster Zeit noch weniger leisten, als die viel bespöttelten Schulmeister des vorigen Jahrhunderts. Sie werden nicht aus bösem Willen die Schule abwärts gleiten lassen — gewiß, aber sie werden die Schule nicht halten, sie werden sie noch weniger emporbringen k ö n n e n — das ist auch gewiß! —

Der Arbeiter auf dem Felde, in der Fabrik, kann arbeiten, so lange nur des Körpers Kraft ausreicht. Der Schreiber, der Registrator, der Secretair, Buchhalter und Kassirer, der Geistliche auf der Kanzel und im Beichtstuhl können ihren Pflichten sehr wohl nachkommen, wenn ihr Gemüth von Gram und Sorgen verdüstert ist; sie werden sich höchstens einmal verschreiben oder verzählen oder versprechen. Ihre Arbeit ist mehr oder weniger mechanisch; sie thun nach der Gewohnheit oder brauchen nur das Gedächtniß, nicht den Verstand. Sie haben nicht nöthig, den Geist in Bewegung zu setzen. Aber während ein Weber trotz allen Sorgen und Nöthen die schönsten Muster zu wirken vermag, wird ein Schuhmacher oder Schneider, der sich in derselben Lage befindet, zwar eine gute Naht machen, aber kein schönes Façon fertig bekommen. Jener hat nur zu werfen, zu treten und zu zählen, dieser muß schon

berechnen, überlegen und sogar Sinn für schöne Formen haben. Der Angeklagte wird nicht auf ein mildes Urtheil hoffen, wenn das Herz des Richters betrübt, wenn sein Gemüth verbittert. Doch braucht er sich bei dem Urtheil nicht zu beruhigen; er kann in die zweite, die dritte Instanz gehen. Aber ich beklage die Kinder, deren Lehrer am Abend mit schweren Sorgen einschläft und am Morgen ohne Hoffnung aufsteht. Wer ersetzt ihnen die Liebe, die ihnen der traurige Mann nicht bieten kann, und vor allen Menschen ist ein Lehrer ohne Liebe ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Wer macht das Unrecht an den Kindern gut, das sie von einem Lehrer erdulden müssen? Und ich habe ausnahmslos gefunden, daß ein Lehrer, der sein Weib und seine Kinder Noth leiden sieht, und kein Mittel findet, ihre bescheidenen Bedürfnisse zu befriedigen, ihren Kummer zu enden, ihre Thränen zu stillen, — ich habe immer gefunden, daß ein solcher Lehrer fremden Kindern keine Liebe entgegen zu bringen vermag, daß er leichter gereizt wird und schneller straft und unbarmherziger ist, als ein Lehrer, der sich eines fröhlichen, glücklichen Familienlebens erfreut. Geistige Arbeit kann den Grimm vergessen machen, den Haß sänftigen und sogar ein böses Gewissen beruhigen; aber die Sorge besänftigt und überwindet sie nicht. Die Sorge ist ein Gespenst, das sich am liebsten bei hellem Tageslichte zeigt, dessen hartes Flüstern stets durch die Ohren saust, das immerfort grausam das Herz umkrampft. Die Sorge vernichtet die Freude am Leben, zerrt das Hirn auseinander, lähmt jeden weiteren Gedanken und unterhöhlt nicht selten die Sittlichkeit. Dann mag jeder andere Mensch noch etwas werth sein und es mag ihm gelingen, die Pflichten seines B e r u f s zu erfüllen; einen Lehrer, auch den treuesten und fähigsten, ermattet, verkümmert und vernichtet die Sorge.

Ich weiß, die derben Bauern und die satten Schulräthe glauben das nicht. Sie wissen nichts von jener trübseligen Stimmung, die so häufig unter den Lehrern zu finden ist und hart an den Irrsinn grenzt, ja nicht selten schon Irrsinn ist. Sie wissen nur von jenen Lehrern zu reden und schlimm zu reden, welche sich von der Sorge befreiten, indem sie das Gewissen, und häufig nicht nur das „pädagogische“, preisgaben. Das ist traurig; aber wer darf es wagen, ihnen deswegen Vorwürfe zu machen? Sie thun noch immer, was ihres Amts ist, und einem Lehrer, namentlich einem geschickten, ist's nicht schwer, den Lehrplan zu erfüllen und dem Vorgesetzten zu genügen. „Ich thue nur so viel, als nöthig, um nicht abgesetzt werden zu können. Für meinen Lohn thue ich genug und mehr als genug.“ Das ist ein Bekenntniß, welches man sehr oft hören kann. Leider ist das wahr. Für den Lohn, welchen sie empfangen, thun die Lehrer genug und mehr als genug. Sie können nicht anders. Denn — allen Moralpredigern zum Trotze — die erste Pflicht, welche ein Mensch zu erfüllen hat, ist, die Bedingungen zu gewinnen, die zum Leben erforderlich sind. Gelingt es einem Lehrer nicht, diese Bedingungen durch seine Berufsarbeit zu gewinnen, dann bleibt ihm bei aller Gewissenhaftigkeit und allem pädagogischen Eifer nichts übrig, als durch andere Arbeit das Fehlende zu beschaffen. Es ist durchaus gleichgiltig, von welcher Art diese Arbeit

ist: Privatunterricht, Lohnschreiberei, Handwerk, Bücher= oder Pferde=handel, Leimsiederei oder Landwirthschaft, Bienen= oder Schweinezucht, Schriftstellerei oder Hazardspiel: die Schule leidet immer dabei. Nicht immer, aber doch meistens, werden die gesetzlichen Unterrichtsstunden innegehalten; aber Lehrer, die viel durch „Nebenbeschäftigung" verdie=nen müssen, erholen sich in der Schule oder wissen sogar während des Unterrichts noch vieles zu thun, was sie nicht thun sollten.

Die schwierigste und wichtigste Arbeit eines Lehrers ist allerdings der Unterricht in der Schule. Wenn er diese Arbeit ernst nimmt, wenn er die Kinder gerade so weit bilden will, als Zeit und Kraft derselben es gestatten, dann ist er genöthigt, die Zeit vor und nach dem Unter=richt noch mit Fleiß für die Schule auszunutzen. Es ist mir an dieser Stelle nicht gestattet, diese Behauptung zu beweisen und meine Ansicht weiter auszuführen; aber meine Erfahrungen gestatten es mir nicht, an den Fleiß und die Gewissenhaftigkeit eines Lehrers zu glauben, der nicht den größten Theil seiner sogenannt „freien" Zeit den Zwecken seiner Schule widmet. Einem jungen Lehrer würde ich in den ersten 10 Jah=ren niemals eine Nebenbeschäftigung (auch nicht Privat=Unterricht) ge=statten und ich würde ihm stets mißtrauen, wenn er nicht außer der Unterrichtszeit noch mindestens sechs Stunden auf Studien und Vor=bereitung verwendete. Weil dies nicht geschieht, darum vornehmlich ist der Unterricht so unfruchtbar und werden unsere Kinder so entsetzlich mit „häuslichen Arbeiten" gequält, welche nur selten ordentlich erwogen sind und noch seltener kontrolirt werden.

Daß der sprichwörtlich gewordene Hungerlohn, welchen unsere Lehrer empfangen, demoralisirend auf sie wirkt, habe ich schon ange=deutet. Ich will mir schließlich nur noch den Hinweis gestatten, wie es gerade dieser Hungerlohn ist, welcher die Lehrer zu Dienern und Sklaven der Kirche und der Regierung macht. Ihr erster und letzter Ehrgeiz ist ein freundliches Lächeln auf dem Gesicht des Pfarrers, des Schulraths, des Präsidenten, deren Milde und Barmherzigkeit ihr Trost und ihre Hoffnung. Sie thun, was verlangt wird, und wie entsetzlich wahr dieser Satz ist, haben die Lehrer bewiesen, als ihnen die Regu=lativ=Pädagogik anbefohlen wurde. Viele, sehr viele nahmen sie an aus Ueberzeugung! Denn der Verstand armer, zwischen Sorgen hangender und bangender Menschen funktionirt nach andern Gesetzen, als die tugendhaften Psychologen bis jetzt entdeckt haben. Aber noch viel mehr Lehrer nahmen die Regulative an gegen ihre Ueberzeugung, gegen ihr Gewissen; sie verloren den Frieden ihrer Seele, aber sie fanden die Gunst ihrer Vorgesetzten.

Endlich hat die Schule noch das Unglück, von Personen geleitet und beaufsichtigt zu werden, die nicht nur nichts von ihrem Wesen und ihrer Arbeit verstehen, sondern meistens auch ihrer Entwickelung feindlich gesinnt sind. Es wird ja nicht mehr bezweifelt und die Ausführung darüber kann ich mir ersparen, daß die Schule nur von wirklichen Pä=dagogen geleitet und beaufsichtigt werden kann. Wenn darum der preußische Minister auf Grund des neuen Schulaufsichtsgesetzes hie und da Geistliche, die ihm nicht pariren, entläßt und an deren Stelle

Bauern, Viehzüchter, Förster, Landräthe und Leute ähnlicher Art zur Schulinspektion beruft, so kann man nur sagen, die Schule kommt aus dem Regen in die Traufe. Das hat die Pädagogik niemals verlangt und nimmermehr wird sie es gut heißen. Ich muß gestehen, ich will als Lehrer doch lieber noch mit einem Geistlichen, als mit einem Pferdezüchter oder Lieutenant a. D. verkehren.

Aehnlich verhält es sich mit den Schulvorständen und den städtischen Schuldeputationen. Nicht leicht in irgend einer andern Körperschaft wird man im Großen und Ganzen so viel Unfähigkeit und so viel Arroganz beisammen finden, wie in diesen Deputationen. Männer, die nicht das Geringste von Pädagogik verstehen, die nicht den Muth haben, in eine Volksschule zu gehen — denn sie würden sich unsterblich blamiren — geniren sich nicht, über die Leistungen einer Schule abzuurtheilen, verdiente Lehrer im besten Falle mit beleidigender Herablassung zu behandeln, tief einschneidende Beschlüsse zu fassen, den Gebrauch von Lehr- und Lernbüchern zu befehlen, ja sogar Stunden- und Lehrpläne zu machen, ohne jemals die Lehrer zu fragen oder auch diese nur zu hören, wenn sie sich erlauben, bescheidentlichst Vorstellungen gegen die Absichten oder Verfügungen dieser unwissenden Behörden zu machen. Hierüber herrscht unter allen Lehrern nur eine Stimme, und das Merkwürdigste ist, daß die aus sogenannt „liberalen" Männern zusammengesetzten Deputationen die unerträglichsten sind. Es ist übrigens eine alte, bei den verschiedensten Gelegenheiten bestätigte Erfahrung, daß in der Regel auch der gepriesenste Liberalismus in die Brüche geht, wenn er an der Volksschule seine Probe bestehen soll. Und das geschieht oft in einer Weise, welche selbst Diejenigen in höchstes Erstaunen versetzt, die überhaupt allem „Liberalismus" nicht über den Weg trauen. Nur mit zwei Beispielen aus neuester Zeit will ich diese Behauptung erhärten. Nach Erlaß der Falk'schen Regulative machten die Schuldeputationen neue „Normal-Lehrpläne" für die Volksschulen, die meisten selbstverständlich ohne Mitwirkung der Lehrer. Der Normallehrplan für die Berliner Schulen wurde vom dortigen Kommunallehrer-Verein einstimmig verurtheilt. Derselbe war nur eine dazu noch fehlerhafte Umschreibung des auf Grund der Stiehl'schen Regulative verfaßten Lehrplans. Auf den 29 Seiten des Schriftstücks waren 14 Zeilen dem Rechenunterrichte, wenig mehr dem deutschen Unterrichte, dem Religionsunterrichte und dessen Spezialisirung dagegen 15 Seiten gewidmet; das Streben der Lehrer nach einer allgemeinen Volksschule wurde vollständig verabscheut und der Klassenunterschied durch die Scheidung in Armen- oder Proletarierschulen und sogenannte höhere Schulen in schlimmster Weise sanktionirt. Für den Normallehrplan erhob sich im Verein nicht eine Stimme; selbst die Hauptlehrer wagten nicht, für denselben einzutreten. — Von gleichem Kaliber ist der „Normal-Lehrplan", mit welchem die Schuldeputation der Stadt Königsberg i. Pr. die dortigen Volksschulen beglückt hat. Nach dem Berichte eines konservativ gesinnten Pädagogen (in der Hart. Ztg.) hat der Religionsunterricht von den 24 Seiten, auf welchen die Vertheilung des Unterrichtsstoffes angegeben ist, 16 volle Seiten er-

halten. Auf den übrigen 8 Seiten sind Deutsch, Lesen, Schreiben, Rechnen, Raumlehre, Naturkunde, Geographie, Geschichte, Zeichnen und Gesang abgehandelt. Dieser neueste Lehrplan verlangt von den vierzehnjährigen Kindern jener Eltern in der berühmten Stadt der reinen Vernunft, welche nicht das Schulgeld für eine höhere Schule bezahlen können, folgende Kenntnisse in der Religion: 85 biblische Geschichten, 168 Sprüche, darunter ganze Psalmen, die vorgeschriebene Kenntniß der Geschichte des Christenthums, der Reformation, der evangelischen Kirche unserer Zeit, Erklärung wichtiger Kirchenlieder, des Gottesdienstes, Bibellesen von 62 Kapiteln des alten und neuen Testaments, aus dem Katechismus die drei ersten Hauptstücke, den lutherischen Morgen- und Abendsegen, 20 Kirchenlieder und eine Anzahl von einzelnen Liederversen. Der Lehrplan von 1867 mit 5 resp. 6 Stunden, also 1 bis 2 Stunden wöchentlich mehr, verlangte von denselben Schülern: 57 biblische Geschichten, unter Mühler also 28 weniger als unter Falk. Auf eine Anfrage erklärten dem Berichterstatter die betreffenden Lehrer in zwei Vereinen, daß sie nicht im Stande seien, dieses Pensum durchzuarbeiten.

Genug für diesmal von „liberalen" Schuldeputationen!

Zur Beaufsichtigung und Leitung der Volksschulen eignet sich auch nicht Jeder, der an irgend einer Schule Unterricht ertheilt. Die Pädagogik in der Volksschule ist — heute wenigstens noch — anders geartet, als die Pädagogik in der Realschule, dem Gymnasium und gar der Universität. Auch muß die sozialen Verhältnisse der untern Volksklassen zu würdigen wissen, wer die Leistungen der Volksschule beurtheilen und ihre Entwickelung fördern will. Ich bin darum nicht der Meinung, daß sich zu Inspektoren der Volksschulen Lehrer höherer Schulen oder gar Professoren eignen, wenn sie nicht auch in der Volksschule gearbeitet oder dieselbe doch eingehend studirt haben. Mit Leuten, die bloß in höhern Schulen unterrichtet, wird die alte Forderung, die Volksschule müsse der Leitung und Aufsicht Sachverständiger unterstellt werden, nicht erfüllt. Nur Schulinspektoren und Schulräthe aus dem Kreise der Volksschullehrer können dieser Forderung genügen. Das läßt sich ohne große Schwierigkeit erweisen. Aber auch die Erfahrung spricht für diese Forderung. Nach Erlaß der neuen Schulgesetze in Oesterreich hat die Regierung zu Schulinspektoren und Schulräthen größtentheils Mittelschul- und sogar Universitäts-Professoren ernannt. Nur sehr wenige derselben haben sich in dem neuen Beruf bewährt; die meisten wußten sich in der Volksschule nicht zurecht zu finden, und haben mehr verdorben als verbessert.

Ich habe oben gesagt, die Volksschule werde geleitet und beaufsichtigt von Personen, die ihrer Entwickelung feindlich gesinnt. Von den Geistlichen aller Konfessionen, die noch überall vorzugsweis mit diesem wichtigen Amt betraut werden, weiß man es ziemlich allgemein, daß sie die freie, kräftige Entwickelung der Volksschule nicht wünschen und nicht wünschen können. Sie haben nur nicht alle den Muth, das

so aufrichtig auszusprechen, wie Konsistorialrath Münchmeyer in Osnabrück. Der stellte 1862 die These auf: „Wo noch keine Lust zum Lesen (beim Volke) ist, rege man sie nicht an. Es ist nicht zu wünschen, daß der Bauer Zeitungen liest. Auch das Verlangen nach guter Lektüre soll, wenigstens unter Landleuten, nicht hervorgerufen werden. Selbst Erbauungsbücher reiche man nur sparsam. Bibel, Gesangbuch, Katechismus, eine Hauspostille, ein Gebetbuch genügen, dazu am ehesten noch ein Missionsblatt." Der Mann hat (er ist noch Konsistorialrath und als solcher ein Oberster der hannoverschen Schulen) von seinem Standpunkt vollkommen Recht, so gut wie Minister v. Raumer. Denn Glaube und Bildung sind zwei unvereinbare Gegensätze. Je kenntnißreicher und verständiger das Volk, desto geringer die Kraft des Dogmas, desto schwankender die Herrschaft der Kirche. Die Priester wissen das; wer will es ihnen zumuthen, sich selber zu vernichten? — Ebenso wünschen unter allen Völkern die Bourgeois und Aristokraten die Bildung des Volkes nicht.*) Sie wissen, Bildung demokratisirt, befähigt zur Kritik, erstrebt die Gleichheit mit allen; daher kommt's, daß die Regierenden in Staat und Gemeinde, welche auch die Privilegirten sind, überall die Volksschulen trotz allen schönen Phrasen schmählich vernachlässigen. Es dürfte sich durch Rechnung leicht nachweisen lassen, wie im Staat und in den Gemeinden noch immer weit mehr Geld für die Bildung der wenigen Bevorrechteten („für Kunst und Wissenschaft sorgen" nennen sie das) verausgabt wird als für die Bildung des Volkes.**) Diese wird gar nicht gewollt, sie fürchten sie. Und seit dem

---

*) In seiner „Selbstbiographie" (Deutsch von Dr. K. Kolb, Stuttgart 1874) erklärt John Stuart Mill, wie er ein Radikaler und Demokrat für Europa und namentlich für England geblieben. Bei dieser Gelegenheit sagt er: „Das Uebergewicht der aristokratischen Klassen, des Adels und des Reichthums in der englischen Konstitution erschien mir als ein Uebel, dessen Beseitigung wohl des Kampfes werth war, nicht um der Steuern oder anderer vergleichungsweise kleinen Unbequemlichkeiten willen, sondern wegen des mächtigen demoralisirenden Einflusses auf das Land.... Ich dachte, so lange die höheren und reicheren Klassen die Regierungsgewalt in Händen hätten, würden sie stets einen Abbruch an ihren Interessen in dem Unterricht und der Hebung der Volksmassen sehen, weil diese geeignet sind, das Volk mehr zur Abwerfung des Jochs zu befähigen."

**) Nur einige Beispiele hierzu: 1870 schrieb die „Nat.-Z.": „Während auf einen die Gelehrten-Schule besuchenden Schüler jährl. 54½ Thlr. Kosten kommen, kostet der Volksschüler keine 4 Thlr." In demselben Jahre (oder im Jahre vorher) wurde in Barmen aus der Stadtkasse für einen Schüler der Volksschule 2 Thlr., für einen Schüler, der eine „höhere Schule" besuchte, 17 Thlr. bezahlt; in Elberfeld 4 und 15¾ Thlr. Die Stadt Bielefeld zahlte im Jahre 1872 für jeden Gymnasiasten und Realschüler 4 Thlr. 25 Gr., für jeden Schüler der Provinzial-Gewerbeschule 13 Thlr. 24 Gr., für jede Schülerin der städtischen Töchterschule 2 Thlr. 16 Gr., für die Schüler in den niederen Schulen 1 Thlr. 18 Gr. bis 1 Thlr. 4 Gr. In Krimmitschau zahlen Stadt und Staat für jeden Realschüler 35 Thlr. Wie viel für die Kinder der niederen Schulen? — Nach Dr. E. Engels Berechnung kostete in Preußen dem Staat und den Gemeinden: ein Gymnasiast und ein Progymnasiast je 43 Thlr., ein Realschüler 1. Ordn. 30 Thlr., ein Realschüler 2. Ordn. 26 Thlr. und ein Schüler der höheren Bürgerschulen 45 Thlr.

Auftreten der sozialen Parteien mehr denn früher. Sie haben längst*) begriffen, daß sie von den Arbeitern vollständig besiegt werden, wenn diese ebenfalls mit den Waffen, welche die Bildung liefert oder wenigstens schärft, zu kämpfen im Stande sind. Den Priestern und Aristokraten pflichten die Gelehrten vollständig bei. Sind sie doch — in Deutschland wenigstens — in einem anderen Sinne ebenfalls Priester und Aristokraten, die ängstlich ihre Dogmen hüten und eine Privilegirten-Herrschaft vertheidigen. Stehen denn nicht überall die sogenannten Gelehrten im Lager und noch mehr im Dienste der Herrschenden, seien diese nun Priester, Börsianer oder Industrielle, Landbarone oder Fürsten? Wie viele „Gelehrte" stehen zum Volke? Solche Leute haben kein Herz für die Volksbildung, und wahrlich, unsere Gelehrten rühmen sich dessen auch nicht.

Ich muß noch auf eine weitere sehr auffällige Erscheinung hinweisen. Es ist eine alte und sehr begründete Klage in Deutschland, daß die Professoren und die Lehrer an den höheren Schulen nicht nur kein Interesse für die Volksschule haben, sondern dieselbe sogar mit Geringschätzung und Verachtung behandeln. Man wird mir unter den vielen Universitätsprofessoren, Realschul- und Gymnasiallehrern nur sehr wenige nennen können, die sich bemüht, eine Volksschule aus eigener Anschauung kennen zu lernen, die auch nur bei den öffentlichen Prüfungen sie besucht hätten. Die pädagogische Literatur, welche nur den Zwecken der Volksschule dient, ist diesen Herren fast gänzlich unbekannt. Am auffälligsten aber ist die Thatsache, daß diese gelehrten Lehrer überall den Umgang mit den Elementar-Lehrern meiden, an ihren Versammlungen und Vereinen sich fast gar nicht betheiligen, allen ihren Bestrebungen geflissentlich fern bleiben. So haben in dem erbitterten Kampfe zwischen der alten Pestalozzi'schen Pädagogik und der Regulativ-Pädagogik kaum ein halb Dutzend dieser gelehrten Herren das Wort genommen. In neuester Zeit ist dieses häßliche Benehmen noch schroffer denn je zu Tage getreten. Es giebt kein schlimmeres, kein bedenklicheres Zeichen für den tiefgehenden Zwiespalt in unserer Volksbildung, als die jetzt überall auftauchenden, streng abgeschlossenen Vereine der Gymnasiallehrer, der Realschullehrer, der „höheren Töchterschullehrer" ꝛc. mit ihren Kongressen. Welcher bornirte Dünkel ist da zum Ausdruck gelangt, als in der letzten Konferenz für das Gymnasial- und Realschulwesen, welche der preußische Kultusminister abgehalten, unter „allseitiger Zustimmung" der Vorschlag gemacht wurde, es sollen „alle ordentlichen Lehrer zur Unterscheidung insbesondere von den Elementarlehrern den Titel Oberlehrer und die etatsmäßigen Oberlehrer den Titel Professor erhalten." **) Erinnerten sich diese gelehrten Herren nicht des Wortes von Lessing:

*) Schon vor 150 Jahren, wie folgende Verse von Joh. Chr. Günther beweisen:

„Denn lernten sie zu viel verstehn,
So habt Ihr Furcht, sie möchten endlich
Mit Schluß und Denken weiter gehn."

**) Protokolle S. 165.

„Der Topf
Von Eisen will mit einer silbern Zange
Gern aus der Glut gehoben sein, um selbst
Ein Topf von Silber sich zu dünken.“

Leute mit solchem Dünkel und solcher Bornirtheit sind unfähig zur Leitung der Volksschule, zur Beaufsichtigung der Elementar-Lehrer. Und doch sucht jetzt eben der preußische Unterrichts-Minister alle Gymnasien und Realschulen ab, um unter den Pädagogen an denselben Inspektoren für die Volksschulen zu finden. Er hat ihnen 1200 Thlr. geboten, und doch wollen sie nicht gehen. Jetzt bietet er ihnen schon 1500 Thlr. Ob sie folgen werden dem Ruf? Ich werde mich nicht wundern, wenn sie nun dreist genug sind. Ich möchte dem Minister rathen, diese Herren Inspektoren erst auf drei Jahre zu den Elementarlehrern in die Schule zu schicken; denn sonst — — Aber ich fürchte, der kluge Herr Minister weiß schon lange, was ich ihm erst sagen will, und gerade diese Inspektoren sind ihm recht!

Arme Volksschule! Arme Volkslehrer!

III.

Die Mängel des höheren Schulwesens.

Und wenn diese gelehrten Herren Großes, Ausgezeichnetes leisteten, wenn unsere „höheren“ Schulen auf der Höhe der Zeit ständen, wenn sie, was sie doch sollten, der Volksbildung Ziel und Richtung geben würden, könnte man diesen Oberlehrern und Professoren ihren Dünkel und ihre Bornirtheit wohl nachsehen. Aber das ist nicht der Fall. Sie entsprechen sehr bescheidenen Anforderungen nicht*) und der Ruf

*) In sehr starker Form haben dies im Jahre 1869 die meisten Senate der preußischen Universitäten in Gutachten an den Minister ausgesprochen. In milder Form hat genau dasselbe Geheimrath Wiese in der Konferenz über das höhere Schulwesen gesagt, welche im Oktober v. J. im Unterrichts-Ministerium abgehalten wurde. „Es sei etwas an der so oft gehörten Klage der Universitätslehrer, daß

nach Reform aller höheren und höchsten Bildungsanstalten erschallt von allen Seiten.

Mit Recht wird den höheren Schulen der Vorwurf gemacht, es sei die in ihnen gewonnene Bildung sehr lückenhaft und einseitig, ungenügend, dürftig für die Zwecke des Lebens. Befremdend ist es auch — und ich kann mich hier auf Jac. Grimm berufen — daß mit den Anstrengungen der höheren Schulen der entsprechende wissenschaftliche Vortheil außer Verhältniß zu stehen scheint. „Unsere Gymnasien," sagte der berühmte Gelehrte, „wofern mir der Vergleich nicht übel ausgelegt wird, erziehen schönes, glänzendes Laub in Fülle, lange nicht so viel Früchte, als das Laub tragen könnte." Von einer Erziehung, von Bildung eines festen Charakters — jener Ausgleichung der Fehler des menschlichen Geistes zu einer lieblichen Uebereinstimmung und Harmonie (wie Comenius sagt) — ist auf unseren höheren Schulen nicht die Rede, man spricht gar nicht davon. Die Zeugnisse für die Richtigkeit dieser Thatsache sind in jüngster Zeit haufenweise beigebracht

---

der wissenschaftliche Sinn bei der studirenden Jugend abnehme, daß sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse noch genug positives Wissen zu den Studien mitbringe. Den Schulen werde vorgeworfen, daß sie zu wenig zum Selbstdenken anregen und sich mit gedächtnißmäßiger Aufnahme encyklopädischer Notizen begnügen, daß die jungen Seelen unter der Masse des ihnen zugeführten Stoffes früh erlahmen und die Elastizität verlieren, daß den meisten nur daran gelegen sei, die Prüfung zu überwinden und äußere Ziele im Leben zu erreichen." (Protok. S. 6.) Dr. F. Bratuscheck, bis zum vorigen Jahre Lehrer an der Friedrichs-Werder'schen Gewerbschule zu Berlin, jetzt Professor in Gießen, schrieb 1870 („Der Unterricht in der franz. Grammatik an der Realschule" S. 32): „Jetzt werden drei Viertel der Schüler unserer höheren Anstalten zu einer dünkelhaften Halbbildung und zum verworrenen Vorstellen und Urtheilen erzogen. Im Jahre 1863 wurden (nach Wiese) ungefähr 4000, im Jahre 1868 ungefähr 5000 Schüler mit einer solchen Bildung ins Leben entlassen." — Prof. H. v. Sybel hat vor kurzem seinen Wählern in Magdeburg geklagt, daß der Rückgang der höheren Bildung in Rheinland und Westfalen außerordentlich arg sei. Die Resultate des Gymnasial-Unterrichts sinken von Jahrzehnt zu Jahrzehnt. „Ich erinnere mich", sagte Herr v. Sybel, „noch sehr lebhaft, als ich nach längerem Aufenthalte in Baiern wieder an den Rhein zurückkam, daß ich erstaunt war über die Eindrücke, die mir entgegen kamen, daß ich den ersten Anlaß ergriff, um an den damaligen Minister amtlich zu berichten: Während ich in Baiern vor den dortigen Reformen mit innigster Genugthuung mir hatte sagen können, daß eine solche Benediktiner-Erziehung in Preußen ganz unmöglich sei, müßte ich jetzt mit Beschämung bekennen, daß Baiern durch seine Reformen auf die Stufe unseres Altenstein'schen Unterrichtswesens hinaufgekommen, unsere rheinischen Gymnasien aber auf die Stufe der alten Benediktiner zurückgesunken seien. Ich habe noch vor kurzem es öffentlich am Rheine auszusprechen Gelegenheit gehabt, daß von den Schülern, welche mit wenigen rühmlichen Ausnahmen die katholischen Gymnasien der Universität zu Bonn liefern, mindestens ein Viertel nicht im Stande ist, grammatisch richtig Deutsch zu schreiben. Ich habe nicht blos bei jungen Füchsen, ich habe es im Doktorexamen mit angehört, daß ein Kandidat auf die Frage: wer die zehn Gebote den Kindern Israel gegeben? nach einigem Besinnen entschlossen antwortete: Josua; ich habe es im Oberlehrerexamen gehört, daß auf die Frage, ob der Kandidat die Balladen Friedrich Schiller's kenne, er etwas beschämt antwortete: eine, nämlich die Braut von Korinth." Der nationalliberale Professor will diesen Rückgang der höheren Bildung zwar den ultramontanen Einflüssen zuschreiben; aber er kann nicht leugnen, daß alle Gymnasien, also auch die katholischen, der Leitung und Aufsicht des Staats unterworfen sind.

worden und von den besten Gewährsmännern. Das ist ein Vorwurf, der um so schwerer wiegt, wenn man bedenkt, daß für diese lückenhafte dürftige Bildung volle 12 Jahre nöthig sind, die ganze Kindheit und Jugend zum Opfer gegeben wird. Ja, das ist in weiterm Umfange wahr, als auf den ersten Blick erscheint, so wahr, daß, wie statistisch nachgewiesen, drei Viertel der aus den höheren Schulen abgehenden Jünglinge sogar eines normalen Gesundheitszustandes entbehren. Aber ein stärkerer Vorwurf ist's, daß unsere Jugend in den höheren Schulen eine Bildung empfängt, die sie unfähig macht, die Fragen der gesellschaftlichen Bewegungen zu erfassen und zu verstehen, für sich nicht mehr zu verlangen als was man anderen zugesteht, und Gerechtigkeit zu üben gegen Alle ohne Ansehen der Person und ohne auf Beute für den eigenen Vortheil auszuschauen. Es ist auch für unsere höheren Schulen mit ein schlechtes Zeugniß, daß im Volke ein tiefes Mißtrauen gegen die „gebildeten" Klassen herrscht, und diesem Mißtrauen fast täglich der härteste schonungsloseste Ausdruck gegeben wird. Es ist ein unglückseliger Wahn, hierüber mit lachender Verachtung hinwegzugehen, und wäre selbst dann ein schwerer Fehler, wenn das Volk ohne triftigen Grund von den „Gelehrten", von den „Literaten" nichts wissen wollte.

Was ist denn die Grundlage, was der Inhalt aller „höhern" Bildung? Vor allem zwei todte Sprachen, welche für das Lebem im Allgemeinen keinen Werth und nur als Hilfsmittel für gewisse Fachstudien einen Nutzen haben. Wie es längst keinem Zweifel unterliegt, daß man ohne Religion ein guter Mensch sein könne, so ist auch unzählige Mal schon bewiesen, daß man ein fein gebildeter, ein sehr urtheilsfähiger Mensch, ja sogar ein bedeutender Mann der Wissenschaft sein kann, ohne Griechisch und Latein zu verstehen. Noch häufiger wird uns der Beweis geliefert, man kann ihn täglich mit Händen greifen, daß man ein ausgezeichneter Grieche und Lateiner sein könne und doch dumm bis zum Blödsinn, und doch urtheilslos bis zum Wahnwitz, und doch ungeschickt in Wort und Schrift bis zur traurigsten Lächerlichkeit, und doch ungebildet bis zur Roheit. — Mit dem Geiste, welcher ewig lebt in den Werken der Dichter, der Philosophen und Geschichtsschreiber des griechischen und römischen Alterthums, wird, wie man sagt, auf den höhern Schulen unsere Jugend genährt. Ich will mich auf die uralte Frage nicht einlassen, ob denn wirklich nirgends und zu keiner Zeit Werke entstanden seien, welche die alten Klassiker erreicht haben, welche ihnen wenigstens zur Seite gestellt werden können, ja, ob nicht wir Deutsche namentlich solche Werke besitzen. Ich gebe auch unbedenklich zu, daß ein Mensch, der eine sehr hohe und gründliche Bildung erstrebt, des Studiums der Alten nicht wird entrathen können, wie denn überhaupt das Studium der größten Geister aller Zeiten und Völker wünschenswerth bleibt. Aber das Wünschenswerthe ist nicht immer das Nothwendige, und die Pädagogik hat nicht allein das Nothwendige an sich ins Auge zu fassen, sondern sie hat in erster Reihe sogar darauf zu sehen, ob auch die Kraft der Jugend für die Bewältigung des ihr Gebotenen ausreicht. Nun ist aber klar, daß von deutschen Schülern

ein deutscher Schriftsteller leichter verstanden werden kann, als ein griechischer oder ein römischer, und daß eine Dichtung, eine Geschichte aus unserer Zeit weniger Schwierigkeit macht als die Iliade oder Cäsar's „de bello gallico". Ich glaube gefunden zu haben, daß Kinder und Jünglinge die alten Klassiker gar nicht verstehen, selbst wenn sie dieselben Wort für Wort hersagen können, und ich behaupte, daß sie nur von gereiften Männern verstanden werden können, und auch von diesen nur, wenn sie außerdem weitläufige und schwierige Studien gemacht. Es ist total verlorene Zeit und Kraft, wenn unsere Jugend den größten Theil ihrer Schulzeit über diese Klassiker verbringen muß. Und gesetzt auch, sie verständen dieselben, was hätten sie dann gewonnen? Die vielgepriesenen Schönheiten — haben unsere Dichter sie nicht längst ersetzt?*) Die ewig giltigen Wahrheiten — sind sie in unserer Sprache nicht mindestens eben so gut gesagt? Aber die Lehren jener großen Geschichte! Ja, sind sie denn so leicht zu finden und, was mehr bedeuten will, können wir sie für unsere Zeit gebrauchen? Welcher 18jährige Mensch vermag nach den Zuständen und Verhältnissen, Bedürfnissen und Bestrebungen der Griechen und Römer vor zweitausend Jahren sich eine Vorstellung zu machen, wie es bei uns im 19. Jahrhundert sein sollte, sein könne? Das für möglich zu halten ist die barste Thorheit. Wird es uns Erwachsenen nach langwierigen Studien doch unendlich schwer, sich ein richtiges Bild von dem Leben im 18. Jahrhundert zu machen. Und nun sollen gar Kinder ein Leben begreifen, das sich vor 2000 Jahren entfaltete und nur in den gröbsten Dingen eine Aehnlichkeit hatte mit Dem, welches sie heute sehen und erfahren. Von einem Nutzen der klassischen Schulstudien, welcher in einem annähernd richtigen Verhältniß zu der auf sie verwendeten Zeit und Kraft steht, kann gar nicht die Rede sein. Was Gutes und Schönes unsere Jugend aus den alten Klassikern gewonnen, konnte sie gewiß auf

---

*) Karl Gutzkow, der über die Art und Weise, wie man zum Verständniß dichterischer Schönheiten gelangt, wohl ein gewichtiges Wort mitsprechen darf, sagt in seinen „Jugend-Erinnerungen":

„Wann wird man endlich anfangen, in den Lehrplan der obersten Klasse eines Gymnasiums eine oder zwei Stunden für die Lektüre und Erläuterung guter Uebersetzungen der Alten aufzunehmen? Der Vossische Homer gilt für verpönt in des Schülers Hand, und an welcher Quelle anders gewann er denn die Totalübersicht über den großen Sänger von Chios als aus Vossen's Uebersetzung? Im Urtext geht der Inhalt über dem philologischen Knaupeln am Worte dahin.... Das Lesen anerkannt gelungener Uebersetzungen wird manche Erläuterungen nicht ausschließen, aber ein Gedicht wird nur allein auf diese Art objektiv erfaßbar, die Schönheiten desselben werden nur so dem Verständniß und Genuß zugänglich." — „Gute Uebersetzungen" — sagt Bratuscheck a. a. O. — „nach den Resultaten umfassender gelehrter Sprachstudien involviren aber jedenfalls ein größeres Verständniß des Originals, als eine elementare Erlernung der Sprachen selbst seitens der Schüler gewähren könnte. Daher genügen sie, um den in den fremden Literaturen niedergelegten Erkenntnißinhalt kennen zu lernen. — Die Schule kann im Wesentlichen kaum ein richtiges grammatisches und historisches Verständniß der Schriftsteller hervorbringen; die stilistische Form kommt nur in ihren allgemeinen Umrissen, d. h. noch nicht so weit, als sie in guten Uebersetzungen nachgebildet ist, zum Bewußtsein; ja, sie verliert ihre Kraft dadurch, daß die Schriftwerke des grammatischen Verständnisses halber zerlegt und oft zerrissen werden."

sehr viel leichtere Weise und in sehr viel kürzerer Zeit von unseren modernen Klassikern lernen. Aber ich behaupte, daß neben dem verschwindend kleinen Nutzen ein unendlich großer Schaden in den Herzen und Köpfen der Jugend durch die klassischen Studien angerichtet wird. Die Herzen und Köpfe der Jugend werden mit Bildern und Vorstellungen angefüllt, die in Wirklichkeit nicht vorhanden sind und niemals vorhanden sein werden. Das läßt sich freilich von jeder Vergangenheit sagen. Aber je näher sie uns liegt, desto leichter erkennbar sind uns die Menschen, verständlicher ihre Sprachen, begreiflicher ihre Einrichtungen, faßlicher ihre Dichtungen und Weisthümer. Jedenfalls begreifen wir das 18. Jahrhundert leichter, als das Zeitalter des Perikles, die Schönheiten des „Wallenstein" und des „Hamlet" machen uns geringere Mühe als die der Iliade. Und doch führt man Kinder den umgekehrten Weg!*) Es ist ferner zu beachten die Thatsache, daß unsere mit dem Alterthume und mit dem Mittelalter sich beschäftigenden Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber für die Bewegungen der Gegenwart kein Verständniß und keinen Geschmack haben und sich aus Gefühl und Ueberzeugung jeder kirchlichen oder politischen Reaktion anschließen. Aus dem Studium des Mittelalters in diesem Jahrhundert entwickelte sich die poetische und politische und religiöse Romantik, von dem sinnverwirrenden Duft der blauen Blume sind noch heute viel Herzen und Köpfe krank und nicht immer die schlechtesten. Alle Geschichte, die weit ab von uns liegt, hat dieselbe Wirkung auf unser Gemüth wie das Ammenmärchen: trotz den derbsten Erfahrungen und dem rigorosesten Unglauben werden wir die Geister nicht los und in den Stunden der Gefahr hoffen wir auf das rettende Wunder und schauen aus nach den dienstwilligen Wichtelmännchen. Die Thatsache ist psychologisch leicht erklärbar. Wenn aber auf gereifte Menschen, auf in sich gefestete Naturen der Eindruck des Alten und Todten ein so nachhaltig betäubender ist, wie sollte er

*) Der vor kurzem hingeschiedene Dav. Strauß sagte in der Einleitung zu seiner Schrift über Lessings „Nathan": „Auch das größte Kunstwerk ist in einer gewissen Zeit und aus ihr herausgearbeitet; darum wird es ganz und vollständig nur von dem verstanden werden können, der sich mit jener Zeit und ihren Verhältnissen näher bekannt gemacht." — Angeführt seien hier noch einige für Pädagogen sehr beachtenswerthe Worte von Berth. Auerbach. Er fragt einmal: „Warum drängt es Dich nach dem neuen Buche? Ist es nur Eitelkeit, oder gesellschaftliche Prunksucht?" Er antwortet: „Nein, es ist etwas Besseres. Ohne daß Du Dir selber darüber klar bist, erwartest Du in dem neuen Buche eine Stimmung und Fassung aus dem gegenwärtigen, ja aus Deinem eigenen Leben und Empfinden. Der Schriftsteller, der gegenwärtig, der jetzt schreibt, muß etwas aus Dir selbst haben, gewiß mehr als der Schriftsteller aus der Vergangenheit, und wenn dieser noch so hoch steht. Mögen die Prinzipien die gleichen sein — er ist Dir näher, verwandter, anziehender, weil er Dein Zeitgenosse ist. Garibaldi ist Dir mehr als Washington, obgleich er ihn gewiß nicht überragt. Es liegt etwas Unnennbares im Athem des gegenwärtigen, wenn auch fremden Lebens. So ist es auch mit dem Schriftsteller Deiner Zeitgenossenschaft. Stellt er Dir auch ein fremdes Leben, ja ein geschichtlich vergangenes dar, es ist in Fassung, Haltung und Ausdruck etwas von dem Dir Zugehörigen." Sollte beim Kinde das umgekehrte Verhältniß obwalten? Ists nicht dem Kinde unendlich schwerer als dem Erwachsenen, über die weite Kluft zwischen Gegenwart und Vergangenheit hinwegzukommen?

es nicht sein auf Kinder, die Alles glauben und die Vergangenheit und Gegenwart nicht zu unterscheiden vermögen! Es ist aufgefallen und ernsten Männern gab es Stoff zu ernsthaftem Nachdenken, als vor vier oder fünf Jahren in einer Londoner Zeitung ein Vater für seinen Sohn eine Schule suchte, „wo derselbe zu einem tüchtigen Mitgliede der menschlichen Gesellschaft ausgebildet werden kann, ohne seinen Kopf mit verschiedenem Unsinn vollzupfropfen und ohne daß er nöthig hat, seine Zeit an Völker zu vergeuden, die schon seit Jahrtausenden verfault und verwest sind.“ Kinder in das Alterthum und Mittelalter hineinbilden ist nicht nur unnütz, es ist verderblich. Die Zukunft, für die wir unsere Kinder erziehen, entwickelt sich aus der Gegenwart. Wollen wir diese verständlich machen, so dürfen wir nicht in die fernste, sondern müssen in die nächste Vergangenheit gehen. Für die Zwecke der Jugendbildung genügt es nicht nur vollständig, sondern es ist allein nützlich, wenn wir in der Literatur, in der Wissenschaft und in der Geschichte bis zur Reformation zurückgehen. Ja, viele Wurzeln unserer gegenwärtigen Civilisation gehen nur bis zum dreißigjährigen Kriege zurück, und die wichtigsten gar nur bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Wir würden sehr viel bessere Politiker sein, als wir jetzt trotz allen Kenntnissen aus dem griechischen und römischen Alterthum sind, wenn wir allein recht gründlich die Geschichte von 1789 bis auf heute kännten, und ich bin fest überzeugt, daß wir mit den letzten Wahlen zum deutschen Reichstage mehr zufrieden sein würden, als wir jetzt sind, wenn nur die Hälfte der Wähler die Geschichte seit dem Beginn des Jahres 1848 recht gut wüßte und niemand etwas von Lykurg oder Julius Cäsar oder Karl dem Großen.

„Ein Volk“ — sagt Buckle — „welches der Vergangenheit zu viel Aufmerksamkeit schenkt, wird sich nie bei der Förderung des Fortschritts bethätigen; es wird kaum an die Möglichkeit des Fortschritts glauben. Ihm gilt Alterthum gleich mit Weisheit und jede Verbesserung für eine gefährliche Neuerung“.

Das ist ja eben unser Unglück, daß wir uns viel zu viel mit Dingen beschäftigen, die vor 2000 Jahren ihre große Bedeutung hatten, und nicht mit Zuständen und Verhältnissen, welchen wir heut auf Schritt und Tritt begegnen.

Kann's denn noch eine Frage sein, was bildender und nützlicher für unsere Jugend ist: die Reden eines Cicero oder Lord Brougham, die Zwölf-Tafel-Gesetze der Römer oder die Unabhängigkeitserklärung der Amerikaner, die goldene Bulle oder die deutsche Reichsverfassung von 1849! Kann man noch im Zweifel sein, daß es für unsere Gymnasiasten nützlicher und bildender wäre, wenn sie recht viel aus der Naturwissenschaft lernten und den Virgil sich für eine spätere Zeit aufsparten, als umgekehrt?

Ein zweites, sehr beachtenswerthes Uebel unserer Schulen ist die schlechte Methode derselben. Die deutsche Schule ist berühmt durch ihre Methode, aber nur die Elementarschule, nicht das Gymnasium, und die Hoffnungen, welche man bezüglich einer Reform derselben von der Realschule hegte, haben sich leider nicht erfüllt. Vor 40 Jahren sagte

Beneke in seiner „Unterrichtslehre": „Wir finden gerade bei den Lehrern der höheren Schul-Anstalten nur zu häufig den schreiendsten Mangel an aller Methode. Sie begnügen sich, todt und steif wiederzugeben, was sie selber todt und steif gelernt haben; und so gehen dann daraus sehr natürlich beklagenswerthe Resultate hervor." Vor 12 Jahren schrieb Diesterweg: „Ich habe, bei voller Anerkennung hundertfältiger Ausnahmen, im Allgemeinen weder von ihrer (der studirten Lehrer) Geschicklichkeit, noch von ihrem pädagogischen Eifer, noch von ihrer Hingebung, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und, wie man diese, wie es scheint, „Kleinigkeiten" nennt, noch von ihrem Interesse an pädagogisch-didaktischen Fragen und Problemen irgend eine vortheilhafte Meinung. Ich behaupte, weil ich es muß: — — von bewußter, konsequenter, in allen Klassen harmonischer, didaktischer Methode ist in den neuesten Gymnasien bis zu dieser Stunde keine Rede und in Betreff der pädagogischen Leitung und der angewandten Disziplinar- und den Lerntrieb erweckenden Mittel stehen sie vergleichungsweise auf dem Standpunkte, auf denen die Elementarschulen standen, ehe Lehrer-Seminare errichtet wurden, d. h. auf einem ungenügenden Standpunkte. Noch bis zu dieser Stunde müssen viele Gymnasiasten, nicht blos der oberen Klassen, was sie lernen wollen, für sich lernen, die Lehrer üben es ihnen nicht ein, das wäre „gemeine Schulmeisterei"; bis zu dieser Stunde werden hauptsächlich den äußern Ehrtrieb erweckende Mittel angewandt; bis zu dieser Stunde ist es gar keine seltene Erscheinung, daß die Quartaner und Tertianer ihre Lehrer austrommeln." — Im Oktober v. J. sagte in der bereits erwähnten Konferenz Geheimrath Wiese:

„Im Kreise der Lehrer suche man gern die Schuld in den Einrichtungen, während das größere Publikum mehr geneigt sei, die Lehrer selbst verantwortlich zu machen. Und in der That scheine das eigentlich pädagogische Interesse und das Bewußtsein, daß das Lehren eine Kunst sei, die erlernt werden wolle, abgenommen (!) zu haben."

Diese zu verschiedenen Zeiten und von berufenen, von einander unabhängigen Männern gefällten Urtheile geben zu denken. Sie bestätigen, was jeder Laie ahnt und jeder Kundige leicht wahrnehmen kann.

Die fremden Sprachen, namentlich die alten, werden zu einem guten Theil noch immer in jener Weise gelehrt, welche Amos Comenius durch seinen Orbis pictus glaubte beseitigen zu können. Die ganze Art, wie das Lateinische in unseren höheren Schulen gelehrt wird, nennt Realschuldirektor Ostendorf einen Anachronismus; „hier sind wir fast vollständig auf dem alten Standpunkte stehen geblieben, oder vielmehr, wir haben im Verhältniß zu Christ. Gottl. Bröder Rückschritte gemacht." Acht- und neunjährige Kinder müssen noch immer die Geographie mit den Polen, den Längen- und Breitegraden, den Tag- und Nachtgleichen und den Erdtheilen beginnen. Vor 20 Jahren fragte Diesterweg, ob es denn so selten sei, daß die mathematischen Lehrsätze und Beweise diktirt und auswendig gelernt würden! Ist's seitdem besser geworden? Ich glaube schlimmer. Wie ließe sich's anders sonst erklären, wenn

nicht durch die schlechte Methode, daß die Kinder trotz den dreißig und mehr Unterrichtsstunden in der Woche noch außerdem mit häuslichen Arbeiten aufs unbarmherzigste müssen gemartert werden. Aus jeder „höheren“ Schule dringt uns der Jammer über solche Marter entgegen. Ich könnte haarsträubende Beispiele sogar aus den besseren Schulen erzählen. Wie arg es mit diesen Schularbeiten bestellt ist, beweist allein schon folgende Thatsache. Der Verein der Lehrer höherer Lehranstalten zu Berlin wagte am 16. Dezember 1872 nur eine „Reduktion“ der häuslichen pflichtmäßigen Arbeitszeit auf durchschnittlich 2—3 Stunden täglich zu wünschen. Wie viel Arbeitsstunden müssen hiernach die Kinder wohl haben? Man wagt es gar nicht zu denken! Und wie viele Kinder sind denn im Stande, die aufgegebenen häuslichen Arbeiten zu machen? Man sehe sich doch ihre Hefte an. Damit die Aufgaben „gemacht“ werden, müssen die überbürdeten Kinder sich auf täglich 2, ja bis 4 „Arbeitsstunden“ abonniren, in denen ein Lehrer sie strenge zur Arbeit halten und ihnen dabei helfen könne. So kann es geschehen, daß die Kinder nicht sechs oder sieben Stunden täglich in der Schule gequält werden, sondern acht bis zwölf Stunden! Und doch muß ein Drittel, die Hälfte und nicht selten noch mehr Tag für Tag nachsitzen, Strafarbeiten machen, Schmähungen und Züchtigungen erdulden. Und was ist am Ende das Resultat? Wie viele bringen's bis zur Prima? Das alles ist aber nicht die Schuld der „Dummköpfe“, der Kinder, sondern ist Schuld der Lehrer: sie haben keine Methode — wenn ich sehr milde von ihnen urtheile.

Sie haben keine Methode, oder vielmehr, sie haben eine „Unmethode“, wie Diesterweg sagte, diese Lehrer in den höhern Schulen. Sie haben über dieses Wort arg gezetert. Aber die gelehrten Herren mögen mir dann Folgendes erklären. Es war ja wohl im Sommer 1871, als ein Provinzial-Schulkollegium in einem Berichte an den preußischen Unterrichtsminister „bemerkenswerthe Ansichten“ über die Gesundheit der Schüler in den höhern Unterrichtsanstalten und über die ihr zuzuwendende Fürsorge aussprach. Das Provinzial-Schulkollegium hob hervor, daß die vorhandenen Krankheitszustände in den Gymnasien zahlreicher als in den Realschulen sind, was darauf zurückgeführt wurde, daß die Ansprüche, welche an die geistige Thätigkeit der Realschüler gemacht werden, geringer seien, deren Denkkraft weniger angestrengt und vielleicht auch eine kürzere Zeit für ihre häuslichen Arbeiten ihnen zugemuthet werde. Mit andern Worten: das Provinzial-Schulkollegium hielt sich überzeugt, es würden an die Schüler der Gymnasien Forderungen gestellt, die weit über deren Kräfte hinausgingen, so weit, daß sie als Ursache beängstigender Krankheitserscheinungen bezeichnet werden müßten. Ich habe schon an einer andern Stelle gesagt, daß diese Ueberzeugung sich auf statistische Feststellungen stützt. Ist damit aber nicht der denkbar stärkste Vorwurf gegen die Gymnasial-Pädagogik erhoben? Kann man Schlimmeres von Lehrern sagen, als daß sie mit ihrem Unterricht die Schüler sogar körperlich zu Grunde richten? — Auf eine zweite, noch mehr beängstigende Erscheinung will ich die Aufmerksamkeit lenken. In der neuern Zeit kommt's verhältnißmäßig oft vor, daß sich Schüler höherer Unterrichtsanstalten erschießen, erhängen

oder auf andere Weise ihrem Leben ein Ende machen. Wodurch war ihnen das Leben denn unerträglich geworden, so unerträglich, daß alle schönen Aussichten und Hoffnungen sie nicht trösten und ermuthigen konnten? Es war ihnen nicht möglich gewesen, den Anforderungen ihrer Lehrer zu genügen; es hatte sich die Ueberzeugung ihnen aufgedrängt, daß die Lehrer kein Verständniß für ihren guten Willen hätten und kein Urtheil über den Umfang ihrer Kräfte; sie sahen, wie diese einsichtslos fort und fort ihre Aufgaben stellten, und wenn dieselben nicht gelöst, erbarmungslos straften; da wurden sie traurig, muthlos, und endlich kam die Verzweiflung über sie. Den unerträglichen Qualen mußte ein Ende gemacht werden und dazu bot sich den unglücklichen Knaben nur ein einziges Mittel: der Selbstmord. Diese Selbstmorde in den Schulen erinnern an die Selbstmorde unter den Soldaten. Qualen, welche die zu endloser Lebenslust geneigte Seele eines Knaben oder Jünglings so weit zu verdüstern vermögen, daß sie, blos um den Leiden der Gegenwart zu entrinnen, auf alle ihnen in gewisser Aussicht stehenden Genüsse und auf alle Hoffnungen verzichten, — solche Qualen müssen entsetzlich sein, und wenn sie Lehrern schuld gegeben werden müssen, dann könnte man sich wohl versucht fühlen, mit Jesu zu sprechen: „Wer aber ärgert dieser Geringsten Einen, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget, und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist.“ Mindestens einen sehr großen Theil der Schuld tragen die Lehrer, wenn die Schüler nicht lernen, und die nicht an die Erbsünde glaubende Pädagogik findet sich in voller Uebereinstimmung mit Fichte, welcher schon vor sechsundsechzig Jahren der deutschen Nation offenbarte: „Der Zögling lernt gern und mit Lust, und er mag, so lange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber thun, denn lernen, denn er ist selbstthätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust. Wir haben hieran ein äußeres, theils unmittelbar ins Auge fallendes, theils untrügliches Kennzeichen der wahren Erziehung gefunden, dies, daß ohne alle Rücksicht auf die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und ohne alle Ausnahme jedweder Zögling, an den diese Erziehung gebracht wird, rein um des Lernens selbst willen, und aus keinem andern Grunde, mit Lust und Liebe lerne.“

Wo sollen die Lehrer eine Methode auch herbekommen? Sie studiren, sie pauken ihre Fakultas ein, und werden in die Schule geschickt. Ein gründlicher Kursus der Pädagogik ist für „wissenschaftlich gebildete“ Lehrer noch immer überflüssig. Als Lehrer beschäftigen sie sich am liebsten mit Doktorfragen, kommentiren zum hunderttausendsten mal die Klassiker, zerklauben Wörter und studiren die Hieroglyphen, aber für die Pädagogik halten sie sich zu vornehm. Ehre jedem, der neue Wege der Wissenschaft zu bahnen, der sie zu fördern und zu mehren sucht. Aber nicht die Aufgabe eines Lehrers kann das sein. Erst wenn dem Lehrer nichts mehr für seinen Beruf zu thun übrig bleibt, wenn er als Pädagoge sich Ruf und Ansehen erworben; dann erst darf er um den Ruhm eines Gelehrten, eines Schriftstellers ringen. Oder er thut nicht die Pflicht, die er übernommen, er betrachtet die Schule nur

als die Stelle, wo ihm seine Nahrung gesichert ist. So kommt's, daß berühmte Gelehrte meistens schlechte Lehrer sind. Ja, man ist sogar so thöricht, dem berühmten Gelehrten, wenn er Lehrer ist, nicht einmal zuzumuthen, daß er auch in der Schule Tüchtiges leiste. Von Lazarus Geiger, dessen Werke eine hervorragende Stelle in der wissenschaftlichen Literatur der Gegenwart einnehmen, macht dessen Biograph Dr. Bärwald, die (eigentlich überflüssige) Bemerkung, es mußte den eben erst in das Jünglingsalter eintretenden Knaben, die er in der Schule zu unterrichten hatte, was seinen Geist unausgesetzt beschäftigte und seine Seele ganz erfüllte, billig fern bleiben. Ich habe bei Schülern dieses genialen Mannes nachgeforscht, um zu erfahren, wie er unterrichtete. Danach kann — vom Standpunkte des Pädagogen — der Unterricht Geigers nicht besonders gut gewesen sein. Die Begabteren regte er durch seine gedankenvollen Mittheilungen, zu denen ihn diese leicht zu veranlassen wußten, an; aber die meisten vermochten ihm nicht zu folgen, wenn er, statt zu unterrichten, weite Excurse in die Weltliteratur machte. Das beweist auch die Angabe Bärwald's, Geiger habe sich für den grammatischen Theil der deutschen Sprache, sowie für die mathemathische Geographie „kurze Kompendien ausgearbeitet, die er, nachdem er das Einzelne verdeutlicht hatte, den Schülern zu diktiren pflegte." Der Mann hätte wahrlich Außerordentliches als Pädagoge leisten können, wenn er nicht eben Lehrer nur nebenbei gewesen wäre — gleichsam in der Schule nur den Tribut, welchen er der Materie schuldete, widerwillig bezahlte. Das beweist seine prächtige Abhandlung „Ueber deutsche Grammatik als Lehrgegenstand an deutschen Schulen", die jeder Lehrer der deutschen Sprache kennen sollte, übrigens die einzige pädagogische Arbeit Geiger's. Bei diesem mögen wir uns trösten; wenn auch nicht der Schule, so hat er doch der Wissenschaft große Dienste geleistet. Aber die meisten gelehrten Lehrer vernachlässigen die Schule, ohne daß sie der Wissenschaft nützen. Ich werde mich sehr hüten, von einem Lehrer viel zu erwarten, der gleichzeitig ein „fruchtbarer" Schriftsteller auf nicht pädagogischem Gebiete ist, am wenigsten aber von einem Direktor. Ich könnte mit mehreren sehr bekannten Namen dienen.

Würden die Lehrer sich einer guten Methode befleißigen, dann könnte von den Kindern alles in kürzerer Zeit und leichter bewältigt werden als es jetzt geschieht. Außerdem müßte auch bei den höheren Schulen wie bei den Elementarschulen auf eine gründliche Revision der Lehrpläne gedrungen werden. Nicht allein das Unnütze und Veraltete ist auszuscheiden, um Nützlichem und Neuem Platz zu machen; es ist vielmehr bedeutende Verminderung des Lernstoffs eine erste und unabweisbare Forderung. Es ist wahr, von den verschiedensten Seiten wird diese Forderung gestellt, aber meistens nur, um höchstens für die körperliche Entwickelung Zeit zu gewinnen. Ich stelle sie, um auch der geistigen Entwickelung des Kindes Zeit und Gelegenheit zu schaffen. Neben dem Unterricht und der Erziehung in der Schule muß jedem Kinde noch Zeit gelassen werden, sich selbständig, nach eigener Wahl und Neigung beschäftigen zu können. Ja, ihm muß sogar Zeit bleiben, nichts zu thun, es muß stundenlang eigenen Gedanken nachhängen

dürfen. Wenn unsere Kinder die Schule besucht, die häuslichen Arbeiten gemacht, dann sind's gerade die gewissenhaften Eltern der fleißigen Schüler, welche diese in die frische Luft und zum Spiel treiben. Der Spaziergang, das Spiel wird zur Arbeit. Die Kinder dürfen es kaum wagen, ein Buch zu lesen, das ihnen gefällt, oder gar hinauszuschlendern in das Feld, in den Wald, um für sich zu bildern, zu fabuliren, zu denken. Aber ein Kind, das seinen Geist nur mit Gelerntem beschäftigt, das nicht meinetwegen ins Blaue hinein phantasirt, wird niemals selbständig denken lernen, wird nicht wagen, unabhängig von andern sich auf eigene Hand Vorstellungen zu sammeln und Urtheile zu bilden. Ich erschrecke jedesmal, wenn ich „fleißige" Schüler sehe oder höre, denen nur das Wiederholen dessen, was sie in der Schule gehört, Vergnügen macht, die beim Aufstehen und Schlafengehen, beim Essen und auf dem Spaziergange am liebsten von ihren Aufgaben sprechen. Die lernen nicht sehen mit eigenen Augen, nicht hören mit eigenen Ohren; die werden, wenn sie erwachsen, schwören auf Autoritäten, nachplappern, was andere sagen, sie werden zu einem folgsamen Stück in einer Herde. Alle bedeutenden Menschen haben in ihrer Jugend von der Heerstraße der Schule abzukommen gesucht und sogenannte Allotria getrieben. Daraus erklärt sich die Thatsache, daß große Geister oft nur mittelmäßige Schüler gewesen; sie haben nicht so viel aufgenommen, wie die andern, aber sie haben früh angefangen, selber zu forschen und zu schaffen. Das ist aber die eigentliche und wichtigste Aufgabe des Menschen, und was er lernt, soll ihm nur den Anstoß geben zum freien Forschen und Suchen und Material zu selbsteigenem Schaffen.

Eine eigene Betrachtung erfordert die sittliche Bildung, die Erziehung in den höheren Schulen. Ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich die Ansicht ausspreche, daß von einer sittlichen Bildung in unseren Realschulen und Gymnasien und Universitäten kaum noch die Rede sein könne. Ueber die für jeden gesitteten Menschen kaum glaublichen Roheiten wundert sich niemand mehr; man betrachtet sie wie Thatsachen, die sich von selbst verstehen. Das große Uebel braucht nicht näher beleuchtet und noch weniger bewiesen zu werden; davon giebt — wie v. Mohl sagt — „ein Blick in die Straßen einer Universitätsstadt, in deren Trinkstuben und auf die Duellplätze genügende Auskunft." Wenn es wahr ist, daß ein uns anmuthender schöner und kräftiger Charakter nur auf dem festen Boden der Sittlichkeit erwachsen könne und diese das eigenste Produkt der Erziehung ist, dann wird man die namentlich in unsern gebildeten Kreisen grassirende Charakterlosigkeit wohl nicht mit Unrecht unsern Schulen zuschreiben dürfen. Es ist jetzt großer Brauch, über die Unsittlichkeit und Roheit unter den Arbeitern zu jammern. Ich meine, wir brauchen nur die letzten zehn Jahre zu betrachten, um zu finden, daß die feine „Gesellschaft" ein weit längeres und schlimmeres Sündenregister hat als der „Plebs". Nicht grobe Worte, Schlägereien und Messer-Attaken sind die häßlichsten und schlimmsten Auswüchse eines unsittlichen Volkscharakters, widerlicher und verderblicher ist die Heuchelei und Tugendgleißnerei, die Unehrlichkeit in Wort und That, der öffentliche Handel mit Gefühlen und Ueber-

zeugungen, der Verrath an der Freiheit, die schamlose Lust an der Sklaverei, die pathetische Verleugnung des Rechts, die gemeine Schweifwedelei vor Macht- und Geldgrößen, die Vergötterung solcher Menschen, die jeder Moral spotten und an deren Stelle die brutale Gewalt setzen. Wer kann leugnen, daß nicht gerade die „Gebildeten" in dieser Sittenlosigkeit Meister sind? Wer bestreiten, daß Treue und Glauben, Wahrheit und Liebe bei ihnen sehr viel seltener zu finden, als bei jenen armen Menschen, die nicht lesen und nicht schreiben, die sich mit keinen alten und neuen Klassikern prahlen und weder beim Thee noch auf der Tribüne von Kunst und Wissenschaft reden?

Daran trägt die hohe Schule vielleicht nicht alle Schuld, aber gewiß den größten Theil derselben. Diese traurige Erscheinung zwingt mich zu der Annahme, daß die Behauptung des Professors Bonitz (in der vom preußischen Unterrichtsministerium berufenen Konferenz), es fördere das Griechische die sittliche und geistige Bildung in so hohem Maße, daß dessen Beseitigung eine schwere Schädigung der Gymnasialbildung einschließen würde, ein ungeheurer Irrthum sei. Das Umgekehrte erscheint richtig, wenn es noch wahr ist, daß sich auch die sittliche Bildung an ihren Früchten am sichersten erkennen lasse.*)

Ich glaube, es giebt eine große und mächtige Partei, welche sich über die wirklichen Resultate der klassischen Schulbildung durchaus nicht täuscht. Es ist geschichtlich festgestellt, was vorurtheilslos angesehen, auf der flachen Hand liegt, daß keine herrschende, auf irgend welche Vorrechte sich stützende Partei eine Bildung gutheißen und wollen kann, welche das eigene Denken zum Zweck hat, deren höchster Triumph die weiteste Entwickelung jener großen Fähigkeit ist, deren man zum selbständigen Urtheil und zum Handeln nach dem eigenen Willen bedarf. Niemals hat es eine Priesterschaft gegeben, niemals einen Adel, niemals ein Patriziertum oder eine Bourgeoisie, niemals eine Gelehrtenkaste, niemals einen Fürsten, die eine solche Bildung gutgeheißen und gewollt hätten. Die Privilegirten aller Art haben längst erkannt, daß wir der Wissenschaft nicht nur unsere Civilisation verdanken, sondern mit ihrer Hilfe auch jede Freiheit errungen haben, daß, um mit Buckle zu reden,

*) Der Mensch, an welchem ich zum ersten Mal in meinem Leben ein pöbelhaftes Betragen in einer großen, öffentlichen Versammlung wahrnahm, war ein Gymnasial-Oberlehrer; er wurde nach wenigen Jahren Gymnasial-Direktor. Ein so pöbelhaftes Betragen ist mir niemals wieder vorgekommen. Der erste Mensch, welcher mir durch seinen Verrath an der liberalen Sache auffiel, der seine eigenen Lehren verleugnete und bei der Wahl für einen Konservativen stimmte, weil es die Regierung verlangte, war ein berühmter Professor der Philosophie. Als Lasker vor kurzem den traurigen Muth hatte zu erklären, er hoffe, man werde in einem gewissen Fall die Sozialdemokraten mit Knüppeln todtschlagen, waren es zwei Direktoren höherer Schulanstalten, welche ihm am wüthendsten Beifall klatschten, der eine sogar mit zusammengebissenen Zähnen. In dem Buche „L'Allemagne aux Tuileries" machen — wenigstens auf mich — den widerlichsten, den demüthigendsten Eindruck jene Briefe, welche deutsche Professoren und Gymnasiallehrer an den Mann des 2. Dezember geschrieben. Etwa 40 solcher klassisch gebildeten Männer haben's thun können, und viele gehören zu unsern „Berühmtheiten". Solche Thatsachen, die sich leicht vermehren ließen, machen mir die klassische Bildung sehr verdächtig.

die Tempel der Wissenschaft die Hallen der Demokratie sind, daß jeder sozialen und politischen Umgestaltung eine wissenschaftliche Bewegung vorausgegangen. Sie haben aus der Geschichte gelernt, daß solche Folgen die Wissenschaft erst dann hat, wenn sie die engen Kreise der Privilegirten durchbricht und die tiefen Schichten des Volks durchdringt. Je mehr — so lehrt Hartpole Lecky — wissenschaftliche Wahrheiten zum Gemeingut werden, je größere Massen ihre Einsicht und Erkenntniß erweitern dürfen, desto lebhafter und beständiger wird das Interesse an der Verwaltung des Staates und unabweisbar stellt sich alsdann die Nothwendigkeit heraus, die Schranken der Verfassung zu erweitern, und keine Gewalt reicht aus, die alten Ordnungen mit ihren Privilegien zu erhalten.

Um solche Entwickelung des Völkerlebens zu verlangsamen — wie die Klugen bezwecken — oder unmöglich zu machen — wie die Thörichten wähnen — muß die Wissenschaft auf sehr enge Kreise beschränkt, am besten den bereits Privilegirten allein vorbehalten bleiben, muß verhindert werden, daß Einsicht und Erkenntniß in die tiefern Schichten des Volkes dringen. Es wird eine Wissenschaft mit größter Vorliebe gepflegt und mit Vorrechten und Vortheilen prämiirt, welche für das Leben keinen oder doch nur einen sehr geringen Werth hat, es wird die Wissenschaft als die höchste und rühmenswertheste gepriesen, die nur um ihrer selbst willen besteht, und es wird als eine Herabwürdigung, als ein Hinabsinken zum Gemeinen angesehen, wenn sie jedem verständlich ist und den Bedürfnissen und Zielen der großen Masse dient. Darum muß die Jugend mit der Politik, dem Rechte, der Geschichte, den Religionen, der Philosophie und der Dichtung längst vom Erdboden verschwundener Völker und unwiederbringlich verschollener Institutionen ihre schöne Zeit tödten und den Geist marode machen; aber sie muß unbekannt bleiben mit allen Ideen, welche die liebe Gegenwart bewegen, sie muß erfüllt werden mit einer vornehmen Blasirtheit gegen die „unwissenschaftlichen", nur auf das „Materielle" gerichteten Tagesfragen und sie muß sich verrennen in jene alberne Querköpfigkeit, welche uns das Alterthum immerfort als Muster aufstellt und nichts Besseres zu thun weiß, als die unter berghohen Trümmern längst vermoderten Griechen und Römer zu kopiren. Es soll der Jugend, welche für alles Große und Schöne leicht empfänglich ist, unmöglich gemacht werden, die Philosophen, Dichter und Geschichtsschreiber studiren zu können, welche in den letzten hundert Jahren die glorreichen Revolutionen in der alten und neuen Welt angestiftet haben und der ewige Schrecken aller Privilegirten und der politischen Cagliostro's sind; die Jugend, wenn sie die Schule verläßt und in das Leben tritt, soll nicht an den Standarten und Losungen zu erkennen vermögen, wo die Heerscharen der Wahrheit und der Freiheit, wo die Kohorten der Lüge und Sklaverei stehen.

Nichts ist wunderbarer, unerklärlicher, als daß solche klug geplante Bildungs-Tendenz selbst von einsichtsvollen Männern, selbst von Aposteln der Freiheit nicht in ihren letzten Zwecken erkannt wird. Wer kämpft, um zu siegen, muß vor allem die Fähigkeit haben, vom Feinde zu lernen.

Nun denn, wenn der Gegner, der Feind mit der hartnäckigsten Konsequenz an dem System festhält, die Jugend vorzugsweise und fast ausschließlich mit veraltetem Material, mit einer total untergegangenen Kultur zu bilden: sollte diese Thatsache nicht schon allein beweisen, daß von einer Bildung für die Freiheit hier nicht die Rede sein könne? Würde die Bildung unserer höhern Schulen auf die Freiheit gerichtet sein, würden die Gegner der Freiheit sie dann prämiiren? Das Recht auf gewisse Aemter oder Karrieren im Staats-, Gemeinde- und Kirchendienst, das Recht, auf die Vergünstigung, statt drei oder vier Jahre nur ein Jahr und in mildester Form als Soldat gedrillt zu werden, sind das nicht sehr angenehme Prämien auf diese Bildung? Was in aller Welt kann einem Postbeamten die Iliade, einem Landrath die Odyssee nützen oder was frommen einem Rittmeister die Feinheiten der ciceronischen Reden? Wenn sie nun in ihre Stellen trotzdem nur gekommen, weil sie in jenen Klassikern auf der Schule herumgelesen oder vielmehr gestottert: was können jene Aemter denn anders sein als Prämien dafür, daß sie jene höhere Bildung sich haben anthun lassen?

Wie man in gewissen Kreisen auf die sogenannte Reinheit des Bluts mit größter Sorgfalt achtet, so hat man auch wirksame Maßregeln getroffen, um die gebildeten Kreise vor starkem Zudrang aus dem „niedern Volke“ zu sichern. In allen Schulen, welche über die Volksschule hinausgehen, wird ein ungeheures Schulgeld verlangt (20 bis 50 Thlr.), so daß nur Eltern mit einem sehr bedeutenden Einkommen ihre Kinder in dieselben schicken können. In neuerer Zeit ist dieses Schulgeld fast durchgehend erhöht worden, eine Erscheinung, die auffallend gut stimmt zur politischen Reaktion und zu dem Verfall unseres Schulwesens. Nur für die auch politisch bevorrechteten „höhern“ und „höchsten“ Stände unterhält der Staat Realschulen und Gymnasien, Universitäten und Akademien. Das ist nicht zufällig, das ist ein wohldurchdachtes System. Man will die „höhere“ Bildung auf einen möglichst kleinen Kreis beschränken, ihr Allgemeinwerden, ihr Eindringen in die tiefern Schichten des Volks verhindern; man will andererseits die privilegirten Kasten vor einem etwaigen Zudrange aus dem Plebs schützen. Denn es könnten sich leicht die Talente geltend machen und die aristokratischen Schwachköpfe verdrängen. Auch würde es gefährlich sein, die Kinder der „höhern“ Stände mit den Kindern aus den „untern“ Ständen auf einer Bank sitzen zu lassen, sie müßten hier zusammen nicht nur den gleichen Unterricht empfangen, sondern auch in gleicher Weise sich anstrengen, gelobt und gestraft werden. „Akademisch“ gebildete Lehrer halten es für keine Ehre, die Kinder von Handwerkern und Arbeitern zu unterrichten; sie suchen diese von ihrer „hohen“ Schule fern zu halten und dünken sich selber absonderlich fein und vornehm, wenn sie Kinder aus den hohen und höchsten Ständen zu unterrichten haben.

Man will die S t a n d e s s c h u l e — das ist des Pudels Kern — und in neuerer Zeit mehr denn je. Vor der großen Reaktion auch auf pädagogischem Gebiete gingen a l l e Kinder bis zum 9. und 12. Jahre wenigstens in den Mittel- oder den Bürgerschulen zusammen und erst

von hier aus wurde der Uebergang in die Realschule und das Gymnasium gemacht. Aber den vornehmen Leuten gefiel das nicht; denn in die Mittel- und Bürgerschulen gingen auch die Kinder aller jener „kleinen Leute", die wiederum die Armenschulen verachteten.

Die Lehrer an den höheren Schulen fanden die Pädagogik der Bürgerschule unbequem. Sie unterstützten darum lebhaft die Wünsche der Vornehmen und gründeten die Vorschule. Den Gymnasien und Realschulen wurden zwei bis drei Klassen für sechs- bis zehnjährige Kinder angefügt, ja, man hat's sogar schon mit Kindergärten bei diesen höhern Schulen versucht. Danach wird also schon das sechsjährige Kind für die Gymnasial- oder Realschulbildung bestimmt — zwei Richtungen, die heute noch sehr weit auseinander gehen. Diese „höhern" Pädagogen verleugnen damit einen ältesten und wichtigsten Erfahrungssatz der Pädagogik, den nämlich, daß man über die Bildung, welche auf einen Beruf, auf eine bestimmte Lebensbahn gerichtet ist, nicht entscheiden könne, bevor sich in der Entwickelung des Kindes nicht eine deutliche Neigung nach der einen oder andern Seite gezeigt. Daraus schon geht unzweideutig hervor, daß die Vorschulen — in neuester Zeit legen sich auch schon Gewerbeschulen solche an! — nicht einem pädagogischen Prinzip ihr Dasein verdanken. Man wollte nur die Kinder der vornehmen Leute schon sehr früh von den Kindern des „gemeinen Volks" scheiden, oder vielmehr sie mit diesen gar nicht in Berührung bringen. Die Vorschulen sind das Schlußglied unserer Standesschulen, die letzte Konsequenz einer unheilvollen Kasten-Erziehung.

Wir haben eine durchgreifende Umgestaltung unseres ganzen Schulwesens zu fordern und zu erstreben. Die Flickarbeit bald an dieser, bald an jener Stelle muß aufhören. Es muß nach einem Plane gearbeitet werden, der bei der Elementarschule (oder vielleicht gar beim Kindergarten) anfängt und bei den Universitäten und Akademien abschließt. Die Ueberzeugung hiervon ist jetzt ziemlich allgemein; Beweis dafür sind unter andern die letzten Entwürfe zu einem Unterrichtsgesetz, welche die preußische Regierung ausgearbeitet, aber aus mancherlei für sie triftigen Gründen wieder in ihre Registratur zurückgeschoben hat.

Bei einer Umgestaltung werden die Schulen, welche zwischen den Elementarschulen und Universitäten unter der Bezeichnung „höhere Schulen" eine in sich vollständig abgeschlossene Kategorie bilden, eine ausnehmend schwierige Partie abgeben. Ihre besondere, nach den Elementarschulen mindestens streng abgegrenzte Stellung wird stark angefochten; eine Umgestaltung des ganzen Schulwesens ist kaum denkbar, ohne daß sie als eigene Kategorie aufhören. Nur so lange wir die Standesschulen, die Kasten-Erziehung beibehalten, haben diese „höheren Schulen" ein Recht des Daseins; wenn wir die Standesschulen aus der Welt schaffen, die Kasten-Erziehung als die brutalste Verneinung des

Prinzips der Gleichheit aller aus der Pädagogik tilgen: dann können sie nur Fortsetzungen, nur höhere Stufen der Volksschule sein. Diesen müssen sie sich genau anschließen oder vielmehr aus denselben hervorwachsen, wie die diesjährige Fortsetzung eines Zweiges aus der Endknospe des vorigen Jahres.

Wider diesen Gedanken sträuben sich auf's entschiedenste alle Interessenten der höheren Schulen. Dabei ist's charakteristisch, daß sie mit einander wegen Rangstreitigkeiten und wegen Vertheilung der Privilegien in den Haaren liegen, aber sofort Frieden machen und in geschlossener Phalanx vorrücken, wenn eine organische Verbindung der Elementarschulen mit diesen höheren Schulen beantragt wird. Zwischen den Elementarschulen und den höheren Schulen soll ewig eine chinesische Mauer stehen und eifrig wird fort und fort an derselben gebaut. Gegen die rohen und wilden Tataren aus den untersten Ständen soll das Reich der Mitte und die „höhere Bildung" in demselben bewahrt bleiben; aber diese soll auch nicht hinüber dringen zu dem „gemeinen Volke". Das eine wie das andere ist bis jetzt trefflich gelungen. Fast alle Tage, bald aus der einen, bald aus der andern Ecke, vernimmt man das Geschrei von der unausgesetzten Zunahme unserer Bildung, und wenn man auch seit dem Aufkommen der Regulative nicht mehr den rechten Muth fand, mit der Elementarbildung zu prahlen, so hat man doch mit um so größerer Dreistigkeit behauptet, daß derjenige Theil des Volks, welcher eine „höhere" Bildung empfangen habe, sich stetig vergrößere oder, um einen vornehmen Ausdruck zu gebrauchen, daß „das Bildungs-Niveau der Nation" unausgesetzt steige. Wenn man bedenkt, welche kolossalen Fortschritte namentlich die Naturwissenschaften in den letzten funfzig Jahren gemacht, so klingt die Behauptung gar nicht unwahrscheinlich, und da sie unermüdlich wiederholt wird, so glaubt sie auch die Menge. Aber die Behauptung ist falsch, total falsch. Im Jahre 1869 hat Dr. E. Engel statistisch den Beweis geführt, daß das Gedränge auf den höheren Stufen der Bildungs-Pyramide keineswegs in der Zeit von 1822 bis 1864, also in 43 Jahren, größer geworden sei.*) „Werden sämmtliche auf der zweiten Unterrichtsstufe (Gymnasien, Progymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen) stehenden Jünglinge in's Auge gefaßt, so standen im Jahre 1822 von 10,000 männlichen Personen überhaupt nur 124 darauf, und letztere waren, der Zahl nach, $9,_{68}$ Prozent derjenigen Knaben, die auf der Elementarstufe Platz genommen hatten. Im Jahre 1864 entsprach der Zahl 124 die von 128 und aus der Zahl $9,_{68}$ war $8,_{63}$ geworden." Also keine Vermehrung, sondern eine Verminderung der nach höherer Bildung Strebenden und zu diesem Zwecke höhere Bildungsanstalten Besuchenden! Auch von einer größeren Anhäufung der auf der dritten Stufe (Universitäten) Stehenden lehren die statistischen Tabellen nichts; sie bekunden einen Zustand vollkommenster Unbeweglichkeit. Die an einem bestimmten Tage gezählten inländischen Studenten

---

*) Zeitschrift des königl. preuß. statistischen Bureaus. Jahrg. 1869, S. 109 bis 116.

auf den preußischen Universitäten waren im Jahre 1822 $0,_{055}$ der gleichzeitig gezählten gesammten männlichen Bevölkerung, und genau dieselbe Zahl ergiebt sich aus der Zählung von 1864. Vergleicht man indes die Zahl der inländischen Studenten mit der der Elementarschüler oder mit der der Zöglinge in den Anstalten für mittlere Bildung, so lagen 1864 verhältnißmäßig weniger Jünglinge den Universitätsstudien ob wie 1822.

Diese Zahlen, schreibt Dr. Engel, sagen nichts Geringeres, als daß die Bildung unseres Volkes, so weit sie überhaupt durch Zahlen gemessen werden kann, weder an Breite noch an Tiefe gewachsen ist.

Ich meine, diese Thatsache, welche 1869 einiges Aufsehen erregte, aber geflissentlich todtgeschwiegen wurde, giebt etwas zu denken. In den letzten fünfzig Jahren ist es einem erkennbaren Theil von den untern Schichten des Volks nicht gelungen, sich „höhere" Bildung anzueignen, die zweite Stufe der Bildungspyramide zu erklimmen. Die chinesische Mauer ist unübersteiglich und kann von den gefürchteten Tataren auch nicht umgangen werden.

Dieser Kastenbildung sind außerordentlich wichtige Privilegien gesichert und wer sich ihrer rühmen darf, oder vielmehr, wer blos nachweisen kann, daß er eine höhere Schule besucht hat und der Elementarschule ferngehalten worden ist, der beansprucht mit unverschämtester Dreistigkeit, deswegen allein zu den bessern Menschen und zu dem „leitenden" Theile des Volks gezählt zu werden. Prüfen wir einmal die Berechtigung dieses Anspruchs, sehen wir zu, welcher Art die auf den höheren Schulen erlangte Bildung ist.

Nach einer Berechnung des Direktors Ostendorf (auf Grund der amtlichen Frequenz-Listen) gingen im Winterhalbjahr 1869/70 von den Gymnasien des preußischen Staats, wenn man die gestorbenen und die zu andern Schulen übergegangenen nicht berücksichtigt, im Ganzen 4312 Schüler ab. Von diesen hatten 1100 sich der Abiturienten-Prüfung unterzogen, dagegen verließen zu anderweitiger Bestimmung die Prima (oberste Klasse) 220, die Sekunda 1008, die Tertia 797, die Quarta 531, die Quinta 410, die Sexta 246, zusammen also 3212 Schüler. Demnach machten von den abgehenden Schülern die Abiturienten nur etwa 25½ Prozent, diejenigen dagegen, welche sich mit der Sexta, Quinta oder Quarta begnügten, 27½ Prozent aus. Und dabei sind die von den Progymnasien abgegangenen Schüler noch nicht einmal mitgerechnet. In demselben Halbjahre hatten die Realschulen erster Ordnung 185 Abiturienten; dagegen verließen zu anderweitiger Bestimmung die Prima 98, die Sekunda 800, die Tertia 568, die Quarta 414, die Quinta 203, die Sexta 82, zusammen 2165 Schüler. Die Abiturienten machten also im ganzen 8 Prozent, diejenigen dagegen, welche sich mit der Sexta, Quinta und Quarta begnügten, nahe an 30 Prozent aus. Und dabei sind wiederum die von den höheren Bürgerschulen abgegangenen Schüler nicht mitgerechnet. Im Sommerhalbjahr 1870, wo in Folge des Krieges manche Primaner vor der regelmäßigen Zeit zum Abiturienten-Examen zugelassen wurden und dieselbe auch wohl leichter als sonst bestanden, stieg die Zahl der Abi-

turienten bei den Gymnasien auf 35½ Prozent, bei den Realschulen erster Ordnung auf 11½ Prozent, während in demselben Halbjahre bei den Gymnasien 21½ Prozent, bei den Realschulen erster Ordnung nahe an 24 Prozent sich mit der Sexta, Quinta oder Quarta begnügten. Dagegen betrug im Winterhalbjahr 1870/71 die Zahl der Abiturienten von Gymnasien nicht ganz 15½, die Zahl der Abiturienten von Realschulen erster Ordnung nur etwas über 7 Prozent, während über 29 Prozent der Gymnasiasten und 29½ Prozent der Realschüler ihre Schullaufbahn mit Sexta, Quinta und Quarta abschlossen. Im Sommerhalbjahr 1872 gingen von den Gymnasien 4780, von den Realschulen 1932 Schüler ab. Unter diesen hatten sich der Abiturienten-Prüfung bei den Gymnasien 1413, bei den Realschulen 169 unterzogen. Dagegen verließen eine der drei untersten Klassen bei den Gymnasien 1030, bei den Realschulen 535 Schüler. Die Zahl der Abiturienten belief sich also bei den Gymnasien auf 29½ Prozent, bei den Realschulen auf 8¾ Prozent der Gesammtzahl der abgehenden Schüler. Dagegen begnügten sich bei den Gymnasien 21½ Prozent, bei den Realschulen nahe an 27¾ Prozent mit der Sexta, Quinta oder Quarta.

Rechnet man die von den Progymnasien und höheren Bürgerschulen abgegangenen Schüler mit und zieht einen Durchschnitt aus den statistischen Mittheilungen über die letzten sechs Halbjahre, so ergiebt sich, daß von den Schülern der Gymnasien und Progymnasien etwas über 25½ Prozent die Abiturienten-Prüfung des Gymnasiums, von den Schülern der Realschulen erster Ordnung und der höheren Bürgerschulen etwas über 6½ Prozent, die Abiturienten-Prüfung der Realschule erster Ordnung bestehen, daß beinahe 6 Prozent der ersteren, beinahe 7 Prozent der letzteren, ohne die Abiturienten-Prüfung zu bestehen, von Prima, beinahe 24 Prozent der ersteren und beinahe 31½ Prozent der letzteren von Sekunda, noch an 18¼ Prozent der ersteren und 22½ Prozent der letzteren von Tertia, ferner mehr als 11½ über respektive nahe an 18 Prozent von Quarta, sodann 9 Prozent respektive mehr als 10 Prozent von Quinta, endlich nahe an 5¾ Prozent, respektive nahe an 4½ Prozent von der Sexta ins bürgerliche Leben übergehen. Aber auch selbst diese Zahlen stellen ein Verhältniß dar, welches noch zu günstig angenommen ist; denn es sind alle jene zahlreichen Schüler nicht berücksichtigt, die von den verschiedenen Klassen solcher Anstalten abgehen, welche den Lehrplan der Gymnasien oder Realschulen erster Ordnung bis zu einer niederen oder höheren Klasse ihrem Unterrichte zu Grunde legen, aber noch nicht anerkannt oder berechtigt sind.

Bei den übrigen höheren Lehranstalten sind ungefähr dieselben Verhältnisse. So betrug die Zahl der Abiturienten bei den Realschulen zweiter Ordnung im Winterhalbjahr 1871/72 1¼ Prozent und im folgenden Sommerhalbjahr 1½ Prozent der Gesammtzahl der abgegangenen Schüler.

Danach steht unumstößlich fest, daß auf unsern Gymnasial-Anstalten wohl kaum ein Viertel, auf den nach dem Lehrplan der Realschule

erster Ordnung eingerichteten Anstalten kaum ein Sechzehntel der Gesammtzahl der Schüler das Ziel des Gymnasiums bez. der Realschule erster Ordnung erreicht. Die Thatsache war uns nicht unbekannt, aber ebensowenig den Ministern und ihren Schulräthen, den „höheren" Pädagogen und vielen weisen Abgeordneten. Man hat nur nicht darüber gesprochen — aus leicht erkennbaren Gründen!

Es verdient an dieser Stelle der nicht unwichtige Umstand hervorgehoben zu werden, daß für viele dieser ins bürgerliche Leben übergegangenen Schüler noch nicht das schulpflichtige Alter, das bis zum Schluß des 14. Lebensjahres dauert, zu Ende ist; denn durchschnittlich werden in Sexta neunjährige Kinder aufgenommen, und Sexta, Quinta, Quarta und zum Theil noch Tertia haben einjährigen Kursus. Der Schulzwang gilt eben nur für's gemeine Volk.

Bei dieser Sachlage ist die Frage nicht nur berechtigt, sondern wird uns zur Pflicht, die Frage nämlich: Was für eine Bildung nehmen die Schüler ins Leben mit, wenn sie eine dieser Schulen verlassen, ehe sie das Ziel derselben erreicht haben?*)

Betrachten wir zunächst die Bildung eines Gymnasiums- oder Realschülers, der die Sexta, Quinta und Quarta (die untersten Klassen) durchgemacht. Für das Deutsche sind in jenen Klassen beim Gymnasium zwei oder unter besondern Umständen höchstens drei Stunden wöchentlich bestimmt. Solch' eine Zahl von Stunden kann nun allerdings genügen, wenn der gesammte Unterricht, wie er sein sollte, zugleich deutscher Unterricht ist und wenn namentlich der Lehrer des Lateinischen es sich stets angelegen sein läßt, das Denken und den Ausdruck in der Muttersprache zu fördern, und nicht etwa durch ein ungeschicktes Uebersetzen, das er zuläßt, u. s. w. zu schädigen. Im entgegengesetzten Falle — und dieser Fall wird mindestens ebenso oft eintreten — hat der Gymnasiast, welcher von der Quarta abgeht, sicherlich weniger Fortschritte in Richtigkeit und Gewandtheit des deutschen Ausdruckes gemacht, als er bis zu demselben Alter in einer guten Bürgerschule oder sogar Volksschule gemacht haben würde. Von fremden Sprachen hat er sich, wenn er gut gelernt hat, die Formenlehre des Lateinischen, einen Theil der griechischen und einige vermuthlich noch ziemlich unsichere Kenntnisse in der französischen Formenlehre, ferner ein Stück der lateinischen Syntax und eine Anzahl lateinischer, französischer und griechischer Vokabeln angeeignet, die meistens sehr bald ein wirres Durcheinander bilden und dann bis auf einige Brocken aus dem Gedächtniß vollständig verschwinden werden. Dazu kommt noch an fremdsprachlicher Lektüre der Cornelius Nepos, über den man noch sehr günstig urtheilt, wenn man ihn blos eine Kompilation von geringem Werthe nennt, nebst ein paar Fabeln von Phaedrus.

---

*) Die Antwort auf diese Frage gebe ich, um jedem etwaigen Vorwurfe, daß meine Darstellung parteiisch oder einseitig wäre, aus dem Wege zu gehen, nach den bis jetzt unbestrittenen Angaben in der Schrift des königl. preußischen Realschul-Direktors Ostendorf: Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet. Düsseldorf 1873, gr. 8. 64 S.

Aber, sagt man, wenn durch den fremdsprachlichen Unterricht auch materiell wenig gewonnen scheint, so hat doch die formale Schulung, namentlich durch die alten Sprachen, einen unendlichen Werth für das ganze Leben. Als ob die mechanische Art, erwidert Direktor Ostendorf, wie die alten Sprachen in den unteren Klassen betrieben werden und bei dem Alter und der Vorbildung auch betrieben werden müssen, als ob dieses Auswendiglernen und Einüben einer Unmasse von lateinischen und griechischen, sowie auch französischen Wörtern, Formen und Regeln, in deren Zusammenhang der Schüler durchaus nicht eindringt, den Geist eines Knaben wahrhaft schulen könnte!

Was außer seinen Sprachkenntnissen der Gymnasial-Quartaner ins Leben mitnimmt, ist vielleicht noch weniger werth. In zwei Stunden wöchentlich hat er, während eines Jahres, die griechische und römische Geschichte durcheilt, um sie möglichst bald wieder zu vergessen, wenn er überhaupt etwas davon gelernt hat. In der Geographie, für welche das Gymnasium schon in Quarta nur noch eine Stunde wöchentlich verwendet, hat er Europa und Deutschland einmal durchgenommen. Von der Naturgeschichte hat er entweder nie etwas erfahren oder auf Sexta und Quinta einen Anfang darin gemacht, der, weil er auf Quarta keine Fortsetzung fand, ziemlich nutzlos geblieben ist. Endlich hat er in den drei Stunden, welche man in Quarta für das Rechnen und die Geometrie ansetzt, wohl auch eine dunkle Vorstellung davon bekommen, daß es eine Wissenschaft giebt, die man Geometrie nennt, in Sicherheit und Gewandtheit des Rechnens aber, für welche bei der Mehrzahl der Schüler schon in den drei Stunden der Quinta nicht allzuviel geschehen sein wird, seit Quinta jedenfalls keine Fortschritte, vielleicht Rückschritte gemacht.

Der Realschüler, welcher die Quarta seiner Anstalt verläßt, kann im Rechnen für das gewöhnliche bürgerliche Leben ausreichend vorgebildet sein. In der Geometrie, worin er ein Jahr lang wöchentlich drei bis vier Stunden Unterricht gehabt, hat er, ebenso wie in der Naturgeschichte, worin er während eines dreijährigen Kursus, allmälig fortschreitend von der Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen, bis zur Kenntniß natürlicher Familien gelangt ist (allerdings nur, wenn er den Unterricht eines tüchtigen Lehrers genossen hat), einen Grund gelegt, auf dem sich weiter bauen läßt. In der Geographie ist er wesentlich nach demselben Plan unterrichtet worden wie der Gymnasiast, der auf gleicher Stufe steht; doch glaubt Herr Ostendorf, es werden die geographischen Kenntnisse des Real-Quartaners die des Gymnasial-Quartaners wenigstens an Klarheit und Sicherheit übertreffen. In der Geschichte werden ersterem etwas weniger Notizen aus dem Alterthum vor Augen gekommen sein als letzterem, welchem seine zahlreichen lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden solche in bunter Mannigfaltigkeit gebracht haben; dagegen hat der Realschüler die griechischen und deutschen Sagen durchgenommen. Ferner gestattet der Lehrplan der Realschule die Annahme, daß der Quartaner derselben sich eine größere Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache angeeignet habe als der Gymnasial-Quartaner, es sei denn, daß letzterer für das Lateinische und

Griechische Lehrer gehabt hat, welche es als eine Hauptaufgabe ansahen, die Schüler im Deutschen zu fördern. Aber bei manchen Elementarbüchern ist dies ziemlich schwer und auch beim Gebrauche des Cornelius Nepos nicht eben allzu leicht.

Der fremdsprachliche Unterricht hat auch beim Real-Quartaner zu einem irgend befriedigenden Abschluß nicht geführt. Im Französischen hat er natürlich bei weitem noch nicht genug gelernt, um die Kraft und den Trieb zu eigenem Fortstudiren in sich zu fühlen. Noch weniger ist dies selbstverständlich im Lateinischen der Fall. Der Gewinn ferner für die gesammte geistige Entwickelung, welchen der fremdsprachliche Unterricht gebracht hat, ist auch beim Quartaner der Realschule nicht eben groß. Wenn auch die Lektüre (namentlich die französische) diesem mehr hat bieten können als dem Gymnasiasten, so ist er doch ebenso in den fremden Sprachen noch zu wenig gefördert, um nicht über den Schwierigkeiten der Form den Eindruck des Inhalts größtentheils zu verlieren.

Sonach haben also beide Quartaner, wenn sie die Schule verlassen, eine irgend genügende Vorbildung für ihr späteres Leben, d. h. eine Vorbildung, auf der sie in diesem selbstthätig fortbauen könnten, nicht erhalten; was sie gelernt haben, wird zum größten Theile bald wirkungslos wieder verschwunden sein.

Wie ich schon mitgetheilt, waren in den sechs Semestern von 1869 bis 1872 mehr als $11^1/_2$ Prozent aller das Gymnasium und nahe an 18 Prozent die Realschule verlassenden Schüler Quartaner, und überhaupt gingen in derselben Zeit durchschnittlich von der Quarta, Quinta und Sexta des Gymnasiums $26^1/_4$, denselben Klassen der Realschule $32^1/_2$ Prozent in das bürgerliche Leben über.

Ich will dem Leser die Beschreibung der weitern Stufen ersparen. Es genügt, wenn ich endlich noch ein summarisches Urtheil des Herrn Direktor Ostendorf über unsere „höhern Schulen“ anführe. „Wir haben Gymnasien“, sagt dieser erfahrene Pädagoge, „von deren Schülern kaum ein Viertel das Ziel der Schule erreicht und aus wirklichen Gymnasiasten besteht, während für drei Viertel ein einfacherer, mehr auf das Leben berechneter Unterricht weit zweckmäßiger wäre; und selbst von dem letzten Viertel finden bei weitem die meisten auf dem Gymnasium nicht die Vorbildung, die eine Grundlage für ihre spätern Studien werden könnte, und kehren daher auch, sobald sie das Zeugniß der Reife sich erworben haben, den Hauptstudien des Gymnasiums für immer den Rücken. Wir haben Realschulen 1. Ordnung, die nur etwa von einem Sechzehntel ihrer Schüler bis zu Ende durchgemacht werden; und selbst unter diesem Sechzehntel sind es nur die begabteren und energischeren Naturen, die eine gründliche und fruchtbare Bildung ins Leben mitnehmen.“

Ich enthalte mich jeglichen Urtheils; denn ich habe keinen Grund, unsere höhern Schulen zu preisen, und keinen Muth, ihren Gebrechen noch weiter nachzuspüren. Nach dem, was uns Herr Direktor Ostendorf gesagt, wird nicht gut behauptet werden können, daß eine Schule, welche die Kinder zwölf Jahre lang (vom 6. bis 18. Jahre) festhält und ihnen kaum Zeit zum Essen und Schlafen gestattet, noch weniger zu

leisten vermag, als in unsern Gymnasien und Realschulen geleistet wird.

„Eines Mannes Rede ist keines Mannes Rede." Aber vor mir liegen die Urtheile einer großen Zahl angesehener und zum Theil berühmter Männer, die nicht nur ähnlich, sondern viel schärfer, viel trostloser lauten.

Vor allem geht aus obiger Darlegung hervor: unsere höheren Schulen sind auf einer falschen Grundlage erbaut, sie entsprechen ihrem Zwecke, wie er öffentlich angegeben wird, in keiner Weise. Es ist doch gewiß lächerlich, von einer höhern Bildung im Gegensatz zur Elementarschulbildung bei einem Quartaner oder Unter-Sekundaner zu sprechen; es ist unverantwortlich, wenn man solcher Bildung besondere Vortheile zuwendet, sie mit werthvollen Privilegien ausstattet. Es ist endlich eine Thorheit zu glauben, die „Bildung" käme in Gefahr, wenn man die höhern Schulen mit den Elementarschulen zu einer allgemeinen Volksschule vereinigte; versucht's einmal, Ihr klugen Staatspädagogen, und Ihr werdet Eure Freude haben, wenn Euch ein lustiger Fortschritt der Bildung überhaupt freuen kann. Denn es ist unmöglich, eine Organisation für unser Schulwesen zu erfinden, durch welche das „Niveau" der heutigen Bildung noch tiefer gelegt werden könnte, als durch die Leistungen unserer Gymnasien und Realschulen geschieht. Es kann auch nicht diese „höhere" Bildung sein, welche ein besonderes Ansehen vor der Elementarschulbildung genießt, und nicht als solche genießt sie Vorrechte und werthvolle Privilegien.

IV.

Die allgemeine Volksschule.

Ich muß gestehen, mir will's nicht behagen, daß man auch dann einen Gegensatz zwischen Volksschule und höherer Schule annimmt und festhält, wenn man eine Umgestaltung des ganzen Schulwesens plant.

Will man eine Reform oder vielmehr Umgestaltung des ganzen Schulwesens, so muß dieser Gegensatz bis auf die letzte Wurzel ausgetilgt werden.

Alle (öffentlichen) Schulen müssen Volksschulen sein, d. h. sie müssen jedem Kinde ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen und besondere Privilegien zugänglich sein, die Elementarschulen so gut wie die Akademien und Universitäten. Hält sich der Staat für befugt, irgend welche Stufe der Bildung von allen oder einem Theil seiner Bürger zu verlangen, so ist er auch verpflichtet, diesen die Möglichkeit zu bieten, eine solche Bildung sich anzueignen. Da im Staat alle Bürger von gleichem Werth sind und gleiche Rechte haben, so darf einem Theil derselben solche Möglichkeit nicht durch irgend welche Bevorzugung, durch Privilegien erleichtert, dem andern Theil selbstverständlich damit erschwert werden. Das führt zu einer Kasten- oder Standesbildung, verneint den Grundsatz von der Gleichheit aller Bürger und verletzt damit das oberste Rechtsprinzip des modernen Staats. Es kann, streng genommen, für's ganze Volk nur eine Bildungsanstalt geben, und in dieser nur höhere und niedere Stufen, die zu erreichen oder nicht zu erreichen dem Willen und der Kraft des Einzelnen überlassen bleiben muß. Nur muß der Staat sich hüten, solche Einrichtungen zu treffen, welche in ihrer Konsequenz ganzen Volksklassen es unmöglich machen, gewisse Stufen zu erreichen, noch weniger dürfen jene Einrichtungen auf diesen Erfolg geradezu berechnet sein.

Als Maßstab für den Stand einer Schule, für die Höhe einer Bildungsstufe nimmt man gewöhnlich und mit Recht die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sich die Mehrzahl der Schüler angeeignet hat. Unter gewissen Voraussetzungen ist man im Stande, mit großer (nicht absoluter) Sicherheit anzugeben, wie viel ein Kind auf irgend einer Alters- oder Kraftstufe gelernt, von Kenntnissen und Fertigkeiten sich angeeignet haben kann. Der größern Einfachheit wegen setzen wir voraus, daß die Schule in jeder Beziehung zweckmäßig eingerichtet, daß der Schulbesuch regelmäßig und der Lehrer tüchtig sei.

Es liegt kein Grund vor, Kindern vor dem zehnten Lebensjahre eine bestimmte Bildungsrichtung zu geben. Bis dahin können und sollen alle Kinder eine und dieselbe Schule besuchen — die Kinder armer und reicher, geringer und vornehmer Eltern einer gleichen Bildung theilhaftig werden. Sogar Knaben und Mädchen soll man nicht scheiden. Nicht nur hat die Pädagogik keinen vernünftigen Grund, irgend eine Trennung zu wünschen, sondern sie hat vielmehr sehr triftige Gründe, eine vollkommen gemeinschaftliche Bildung für das angegebene Alter zu befürworten.

Es ist eine im allgemeinen feststehende Annahme, daß Kinder bis zum zwölften Jahre erst die sogenannten Elementargegenstände zu bewältigen vermögen. Was bis zu dieser Altersstufe gelernt und begriffen werden kann, ist für jedes Kind zu können und zu wissen nothwendig. Es muß ohne Schwierigkeit lesen und schreiben, sich korrekt in der Muttersprache mündlich und schriftlich ausdrücken können, es muß das übliche Zahlen-System und das Rechnen in den Spezies mit ganzen und

gebrochenen Zahlen verstehen, muß mit den gewöhnlichsten Raumformen bekannt sein, und es muß keiner besondern Erklärung der gangbaren historischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Begriffe bedürfen. Mit dem zwölften schließt die Periode ab, in der allein von der unmittelbaren Anschauung ausgegangen werden darf. An die Stelle der unmittelbaren Anschauung tritt die Erinnerung an dieselbe, Vorstellungen werden zu Begriffen und das Kind wird jetzt häufiger als bis dahin veranlaßt, aus der Verbindung dieser zum Schluß zu gelangen. Immer häufiger und stärker wird das Abstraktions-Vermögen in Anspruch genommen, die Analyse wird überall kürzer, einfacher, und schneller zur Synthese kommen. Früher wandte sich der Lehrer, erst ausnahmslos, dann vorzugsweis an die Sinne; jetzt wendet er sich an den Verstand der Kinder, und nur, wenn neue Begriffe eingeführt werden sollen, wird zur unmittelbaren Anschauung zurückgekehrt. Ueberall wird auf das System und die wissenschaftliche Formel hingedrängt, um die Denkoperation zu vereinfachen, die Uebungsarbeiten zu verkürzen und so zur höhern Stufe oder zur leichten, schnellen Praxis des Lebens hinüber zu leiten.

Abgesehen von den mathematischen Wissenschaften, welche nach den meisten Lehrplänen in diesem Alter begonnen werden, darf man das zwölfte Jahr auch für den geeignetsten Zeitpunkt halten, den Unterricht in fremden Sprachen anzufangen. Ich weiß wohl, daß man auf unsern höhern Schulen zehn-, neun-, ja schon achtjährige Kinder fremde Sprachen lernen läßt. Aber wohl nur selten ist ein Kind in diesem Alter schon so weit mit der Muttersprache vertraut, daß ihm diese bei Erlernung einer fremden Sprache überall zur Vergleichung dienen kann, was nothwendig ist, wenn der Unterricht verständlich, das Lernen leicht sein soll. Denn, sagt Comenius, eine fremde Sprache lehren wollen, bevor das Kind die einheimische inne hat, ist gerade so, als wenn ein Knabe reiten lernen sollte, bevor er gehen kann.

Die sichere Kenntniß und Handhabung der elementaren Formen der Muttersprache ist für den Beginn eines fremdsprachlichen Unterrichts durchaus unerläßlich. Doch will ich gern zugeben, es kann wohlbegründeter Streit darüber sein, ob diese Kenntniß nicht schon vor dem zwölften Jahre erreicht werden könne. Mager, eine Autorität auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts, schrieb in Diesterweg's „Wegweiser" (II. 50): „Der Unterricht in einer fremden Sprache darf erst dann beginnen, wenn der Schüler (oder die Schülerin) das Kindesalter hinter sich hat, die Denkkraft so weit erstarkt ist, daß Beobachtung, Vergleichung und Ueberlegung möglich ist, und die Muttersprache sich im Geiste so weit befestigt hat, daß die Denk- und Sprachentwickelung durch das nunmehrige Hinzukommen einer neuen Sprache nicht mehr gestört und gehemmt und in Verwirrung gebracht wird." Mager hält diesen Zeitpunkt mit dem zehnten Jahre gekommen, giebt sogar unter gewissen Umständen zu, es könne derselbe schon ein- bis anderthalb Jahre früher eintreten. Ich würde hiegegen auf Grund seiner eigenen Forderung bezüglich der Muttersprache Einspruch erheben. Vom pädagogischen Standpunkt muß ferner daran festgehalten werden, daß die eigentliche Unter-

richtszeit erst mit dem vollendeten siebenten Jahre beginnen dürfe. Um das von Mager aufgestellte Ziel zu erreichen, würden aber drei Jahre vielleicht nicht genügen. Für diese Ansicht ist mir noch ein weiterer Umstand maßgebend. Aufmerksame Pädagogen haben die Beobachtung gemacht, und ich bestätige sie ausdrücklich aus eigener Erfahrung, daß die meisten Kinder und namentlich die gewecktesten und lernlustigsten zwischen dem achten und zehnten Jahre fast plötzlich schlaff, müde, ja man könnte sagen dumm werden. Es wird behauptet — und ich schließe mich dem wiederum an — daß Kinder, welche in dieser kritischen Zeit nachsichtslos angestrengt werden, an ihrer geistigen Kraft schwere Einbuße erleiden und die Lust zu geistiger Beschäftigung für immer verlieren. Es zeigen sich bis zu einem gewissen Grade dieselben Erscheinungen, wie beim Eintritte der Pubertät. Wenn diese Beobachtungen richtig sind*), dann wird man sich hüten müssen, gerade in dieser Zeit vom 9. bis 11. Jahre neue Aufgaben zu stellen, und die Kraft des Kindes bis auf den letzten Rest in Anspruch zu nehmen.

Die Pädagogik kann sonach eine Scheidung der Kinder erst dann zugeben, wenn ein Theil derselben zu einer höheren Schule (Realschule, Gymnasium), wo fremdsprachlicher Unterricht ertheilt wird, übergehen will, ein anderer Theil aber zurückbleiben muß, nicht weil für diese Kinder ein fremdsprachlicher Unterricht nicht gewünscht wird, sondern weil die Eltern nicht im Stande sind, die für die höhere Schule erforderlichen Mittel aufzubringen. Genau genommen ist also von einem pädagogischen Motiv in keinem Falle die Rede. Um so mehr muß gerade vom pädagogischen Standpunkte daran festgehalten werden, daß eine Scheidung der Kinder **vor** dem 10., besser noch **vor** dem 12. Jahre auf irgend einen Vorwand hin nicht zugegeben werde; die Klassen- oder Standeserziehung sollte selbst gegenwärtig nicht früher beginnen dürfen.

Ja, aber kann dieses Uebel nicht noch weiter hinausgeschoben und so noch mehr unschädlich gemacht werden?

Es ist eine alte, zu einem „selbstverständlichen“ Dogma gewordene Ansicht, daß die Erlernung einer fremden Sprache für unsere Arbeiter, Handwerker und Bauern nicht erforderlich sei. Ist das richtig? Warum ist die Kenntniß fremder Sprachen für andere Volksklassen erforderlich? Gelten die Gründe, mit welchen man gewöhnlich auf diese Frage antwortet, nicht auch für diejenigen Kinder, welche von ihren Eltern oder vielmehr durch die äußern Verhältnisse derselben zu Arbeitern, Hand-

---

*) Unter andern hat auch Gymnasiallehrer Prof. Dr. F. A. **Beck** in Gießen von ältern erfahrenen Schulmännern öfter die Bemerkung machen hören, „daß fähige und eifrige Kinder, welche in diesen Jahren (Zeit des Zahnwechsels) von Lehrern angestrengt wurden, später unbegreiflich zurückblieben, während andere minder befähigte, die nicht angehalten wurden oder sich weniger anregen ließen, später sich ebenso unbegreiflich entwickelten.“ Herr Beck glaubt diese Erscheinung „durch die mehr oder weniger gestörte Entwickelung des Gehirns in den entscheidenden Jahren“ hinlänglich erklären zu können. Ich weiß nicht, ob die Physiologie bereits Anhaltepunkte für eine solche Erklärung giebt, ob sie überhaupt jene Thatsache anerkannt, eine nähere Untersuchung derselben erscheint mir unter allen Umständen wünschenswerth.

werkern und Bauern bestimmt sind? Kann man denn in unserer Zeit von einem Kinde sagen, es werde niemals eine fremde Sprache brauchen? Es würde keine große Mühe machen, in Deutschland mehrere hundert Städte aufzufinden, wo von allen denen Französisch niemals gebraucht worden, die es in der Schule gelernt, wohl aber von jenen, für die es überflüssig, unnütz sein sollte. Ueberdies soll nicht übersehen werden, daß alle unsere studirten Pädagogen von jedem fremdsprachlichen Unterricht behaupten, daß er der wichtigste sei für die formale Bildung. Gesetzt, dies wäre richtig (ich bin keineswegs geneigt, dies zuzugeben): warum will man den wichtigsten Unterricht nicht auch den Kindern des Volks gönnen? Gewiß aber ist richtig, daß die Kenntniß einer fremden Sprache nützlicher ist, als vieles andere, das in der Schule gelehrt wird, z. B. Bibelkunde, die Geographie des gelobten Landes, der Krönungsmantel König Friedrichs I. u. v. a.

Man sagt ferner, die Volksschule hätte bereits so viel Unterrichtsgegenstände, daß es ihr unmöglich sei, auch noch eine fremde Sprache zu überwältigen. Je nun, hat sie etwa mehr als die Realschule und das Gymnasium in den entsprechenden Klassen? Das wird schwerlich behauptet werden. Aber wahr ist, in der Volksschule haben die Kinder nicht nur mehr Stunden für den Religions-Unterricht, sondern sie müssen auch weit mehr Sprüche, Lieder, biblische Geschichten und dergleichen lernen, als die Realschüler und Gymnasiasten.*) Wodurch rechtfertigt sich dieser bedeutsame Unterschied? — Man stelle auch in dieser Beziehung die Volksschulen mit den höhern Schulen mindestens auf gleiche Stufe, oder — noch besser und allein richtig! — man weise den Religions-Unterricht ganz aus der Schule, wohin er gar nicht gehört, und setze an dessen Stelle die fremde Sprache.

Aber der zweite Einwand wird auch durch die Thatsachen widerlegt. Es giebt in Deutschland sehr viele Volksschulen, in denen wirklich seit uralter Zeit und bis auf den heutigen Tag neben der Muttersprache noch eine andere gelehrt wird. Die littauischen Kinder in Ostpreußen, die polnischen in Westpreußen, Posen und Schlesien, die wendischen in der Lausitz, die französischen in Elsaß-Lothringen und einem Theile der Rheinprovinz, die dänischen in Schleswig müssen neben der Muttersprache noch Deutsch lernen. Ferner wird seit einigen Jahren in allen Volksschulen Hamburgs**) mindestens Englisch gelehrt; in allen israelitischen Volksschulen lernen die Kinder Hebräisch, und in Amerika giebt's ausgezeichnete Schulen, in denen Englisch und Deutsch in gleicher

---

*) Die preußischen Realschulen und Gymnasien haben seit 1859 resp. 1856 in Sexta und Quinta wöchentlich 3, in allen andern Klassen nur 2 Stunden Religions-Unterricht, die Volksschulen müssen mindestens 4 Stunden in der Woche haben.

**) Die Hamburger Bürger- (Volks-) Schulen sind siebenklassig. In der untersten (siebenten) Klasse wird gar kein Religions-Unterricht ertheilt, in den andern Klassen wöchentlich nur zwei Stunden. Dafür erhalten die vier obern Klassen wöchentlich vier Stunden Unterricht im Englischen. Freilich ist dieser Lektionsplan auch nicht von einer weisen Schuldeputation oder einem unfehlbaren Ministerialrath ausgearbeitet, sondern nur von der Hamburger Schulsynode, in der neben Laien auch jeder Lehrer des hamburgischen Gebiets Sitz und Stimme hat.

Weise gelehrt wird. Warum nun sollte Aehnliches nicht in allen Schulen möglich sein?

Diesen Thatsachen gegenüber wird sich der weitere Einwand nicht gut begründen lassen, es schließe die Volksschule ihren Kursus so früh ab, daß sie es zu keinem nennenswerthen Resultat im fremdsprachlichen Unterricht bringen könnte, wenn dieser beliebt würde. Mit Verlaub, läßt sich das nicht von jedem Unterrichtsgegenstande sagen? Doch will ich nicht hoffen, ein Lehrer wage im Ernste die Behauptung, in vier Jahren (vom 10. bis 14.) könne der Unterricht in einer fremden Sprache zu einem für das Kind ersprießlichen Resultat nicht gelangen.

Allerdings würde sich dann eine Umwandlung der alten und veralteten Lehrpläne unserer Volksschulen nicht weiter hinausschieben lassen, wenn man in dieselben noch eine fremde Sprache aufnehmen wollte. Aber diese Umwandlung ist längst schon sehr nothwendig und wird unter allen Umständen nächstens müssen durchgeführt werden. Es bliebe ferner zu erwägen, ob der fremdsprachliche Unterricht obligatorisch sein müßte oder fakultativ sein dürfte. Endlich sollte man doch nicht vergessen, daß wir überall Fortbildungsschulen erstreben, denen die Fortsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts sehr wohl zugemuthet werden könnte.

Wenn man sich entschließen würde, auch in der Volksschule eine fremde Sprache zu lehren, dürfte eine Scheidung der Kinder mit dem 10. Jahre nicht eintreten, sie würde später erfolgen können, vielleicht sogar erst mit dem 14. Jahre.

Endlich müßten sich die Pädagogen dann auch entschließen, den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit Latein oder Griechisch zu beginnen, sondern mit einer modernen Sprache. Unter den Pädagogen — soweit sie keine verbohrten Philologen sind — kommt die schon von Comenius ausgesprochene Ueberzeugung immer mehr zum Durchbruch, daß sich vom pädagogischen Standpunkte der alte Brauch, den fremdsprachlichen Unterricht mit Griechisch oder Latein zu beginnen, nicht rechtfertigen lasse. Vielmehr sind gründliche Kenner der alten und neuen Sprachen der Ansicht, daß eine neue, eine lebende Umgangssprache voraufgehen müsse dem Erlernen jener todten Sprachen (wenn diese überhaupt noch zu lernen sind). Aus leicht begreiflichen Gründen giebt man dem Französischen den Vorzug vor dem Englischen, wenn nicht besondere Umstände (wie z. B. in Hamburg und Bremen) für letzteres sprechen. Professor Bratuscheck hat sogar ausführlich zu beweisen gesucht, es lassen sich mit dem Unterricht in der französischen Grammatik auch die allgemeinen Sprachgesetze so klar und lebendig zum Bewußtsein bringen, daß er zur Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts *in allen Bildungsschulen* gemacht werden könne. Nur wäre für diesen Zweck die jetzt übliche Methode der französischen Grammatik durchgreifend umzugestalten. Ob der Beweis gelungen, kann vorläufig dahin gestellt bleiben; wohl aber ist bewiesen, daß nicht nur von „halbgebildeten" Abcdariern, sondern auch von regelrecht akademisch gebildeten Lehrern die alten Sprachen als unübertrefflicher und für die höhere allgemeine Bildung unentbehrlicher Unterrichtsgegenstand aufgegeben werden. An der von Dr. Gallenkamp

geleiteten Friedrich-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin wird mit der französischen Sprache — wenn die Kinder etwa zehn Jahr alt sind — begonnen.*)

In der im Oktober v. J. im preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz sprach Herr Realschul-Direktor Ostendorf von Düsseldorf den Wunsch aus, „es möge durch das Gesetz gestattet werden, von der bisherigen Einrichtung, nach welcher der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen begonnen werde, abzugehen und denselben vielmehr mit einer neueren Sprache, und zwar der französischen, zu beginnen.“

Herr Ostendorf begründete ausführlich seinen Plan, und weil ich die Ansichten dieses erfahrenen Pädagogen für die Beantwortung der uns vorliegenden Frage von großem Werthe erachte, führe ich dieselbe in ihren Hauptsätzen hier an.**)

Für seinen Plan, erklärte Herr Ostendorf, spreche die Natur der Dinge. Das Interesse der Schüler, worauf bei dem Unterricht so viel ankomme, werde bei neunjährigen Knaben mehr durch eine neuere Sprache als durch das Lateinische geweckt. Die Aussprache-Uebungen, die in späteren Jahren nur ermüdend seien, hätten in jenem Alter etwas sehr Bildendes, die französischen Vokabeln erlernten sich leichter und sicherer als die lateinischen; denn im französischen Unterricht könne man im Anfangs-Unterricht stets an Dinge anknüpfen, welche der Schüler kenne, vielleicht gerade vor Augen sehe; im lateinischen Unterrichte lasse sich dies nur in beschränktem Maße durchführen. Die Formenlehre der französischen Sprache sei für den neunjährigen deutschen Knaben bildender als die der lateinischen, und die Syntax der erstern mindestens ebenso bildend als die der letzteren. Auch die verschiedene Art, wie die lateinische und andererseits die französische Grammatik betrieben wer-

---

*) Ende 1868 erkundigte sich die Unterrichtskommission des preußischen Abgeordneten-Hauses nach den bedeutenden Männern, welche aus dieser Schule ohne Latein hervorgegangen. Es konnten angegeben werden ein Professor der Metallurgie an der Bergakademie in Freiberg, ein Professor der Mineralogie und Geologie an der Universität in Halle, ein geh. Oberbaurath und Professor an der Bauakademie in Berlin, ein Professor an der Akademie der Künste, ein Lehrer an der Bauakademie in Berlin, ein Optiker an der Sternwarte in Paris, ein Director der Gewerbeschule in Krefeld.

**) Protokolle S. 85 ff. Die Frage: „Mit welcher Sprache beginnt zweckmäßigerweise der fremdsprachliche Unterricht?“ hat Herr Direktor Ostendorf ausführlich in einem eigenen Schriftchen (Düsseldorf, 1873) beantwortet. Ein herzhaftes Studium desselben dürfte für Pädagogen und Stadträthe, Schul- und Ministerialräthe und selbst für Minister sehr nützlich sein; ich verbürge mich dafür, daß sie auf den 50 Seiten dreimal mehr gute Gedanken finden als in dem dreimal dickern Heft, das die Protokolle der Ministerial-Konferenz enthält — was für jenes Schriftchen allerdings noch nicht ein sicheres Lob ist. Zur Beruhigung solcher Lehrer, welchen die „klassische“ Bildung ebenso über alle menschliche Vernunft geht, wie den Theologen der Glaube, sei hier folgendes Bekenntniß des Herrn Ostendorf angeführt: „Zur höchsten Bildung giebt es für uns nur einen Weg: den Weg durch Griechenland und Rom.“ Ich erlaube mir jedoch hinzuzufügen, daß Direktor H. Ed. Ledebur zu dieser „höchsten Bildung“ bemerkte: „Aber sie verlange nicht, allein als Bildung anerkannt zu werden.“

den könne, spreche für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen.

Noch mehr spreche dafür der verschiedene Inhalt der Uebungssätze, an welchen man die lateinische und andererseits die französische Grammatik einüben könne. Im Französischen könne man dabei an das anknüpfen, was dem Knaben bekannt sei, die Beispiele aus dem ihn umgebenden Natur- und Menschenleben entnehmen, später zur Geschichte übergehen, und solche Theile derselben wählen, die in deutscher Sprache bereits durchgenommen seien u. s. w. Dies sei ein natürlicher Unterrichtsgang; er entspreche der allmäligen Entwickelung des Schülers.*) Im Lateinischen dagegen sei ein ebenso natürlicher Unterrichtsgang nicht möglich. Es gebe kein für neunjährige Knaben passendes Elementarbuch, weil es kein solches geben könne. Auch für die weitere Lektüre finde sich kein passender Stoff.

Man frage ferner, ob sich im Lateinischen und Griechischen noch genug leisten lasse, wenn man jenes drei Jahre später beginne. Herr Ostendorf behauptet, dies sei möglich, selbst wenn alles, was jetzt gefordert werde, auch wirklich nothwendig wäre. Daß aber alles, was man jetzt in den alten Sprachen, namentlich in der lateinischen fordere, nothwendig sei, müsse er bestreiten.

Man habe behauptet, das Studium der neueren Sprachen werde durch einen vorhergegangenen Unterricht im Lateinischen wesentlich gefördert; letzteres sei namentlich für die romanischen Sprachen Schloß und Schlüssel. Dem sei jedoch entgegen zu halten, daß der voraufgehende lateinische Unterricht thatsächlich für die darauf folgende Erlernung des Französischen viel weniger Vortheile gewähre, als letzteres, wenn es voraufgehe, für das erstere biete.

So weit die Gründe des Herrn O s t e n d o r f. Die gegen seinen Plan gerichteten Einwände waren alt und längst verbraucht. Erwähnt nur sei, daß Gymnasialdirektor Jäger aus Köln zwar nicht den Pädagogen zeigte, aber mit großem Pathos den Teutomanen. Für eine moralische Unmöglichkeit erklärte er die Ausführung des Planes. Denn es sei nicht möglich, drei Jahre nach dem französischen Kriege in Deutschland die französische Sprache für die Basis des höhern wissenschaftlichen Studiums faktisch zu erklären, die Sprache desjenigen Volkes, dessen Genius von dem unsrigen so durchaus verschieden ist. Verwandte Bedenken äußerte auch der Geheimrath W i e s e. Gerade jetzt sei wichtig der ethische Gesichtspunkt, von dem die Sache betrachtet werden müsse, denn „der eigenthümliche nationale Charakter der französischen Sprache verleugne sich auch in ihren Elementen nicht.“ Das erinnert an die Tugend mit den dicksten Lederhosen, die in Gefahr kommen könnte. Doch gab der Herr Geheimrath zu, wer das Französische genau kenne, werde weit entfernt sein, dieser Sprache die Eigenschaften abzusprechen, welche

*) Dr. Reisacker, Gymnasialdirektor aus Breslau, hatte in einer frühern Sitzung derselben Konferenz erklärt: „Daß die Stoffe, welche auf dem Gymnasium gelehrt werden, weit abliegen von dem Leben der Gegenwart, sei eben ein Vorzug.“ (Prot. S. 22). Warum — das sagte dieser Pädagoge nicht.

für einen grundlegenden grammatischen Unterricht erforderlich sind. Einem sorgfältig durchgeführten Versuche in realistischen Schulen erklärte er sich durchaus geneigt. Gymnasial-Direktor **Bonitz** erklärte es für wünschenswerth, daß der Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so ein wirklich gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde; und wenn er auch nach dem thatsächlichen Standpunkt der psychologischen Wissenschaft es nicht für möglich halte, den Erfolg mit voller Sicherheit zu verbürgen, so halte er doch einen mit voller Konsequenz durchgeführten Versuch in dem Fall für unbedenklich, wenn Direktor und Lehrerkollegium von der Zweckmäßigkeit des Planes überzeugt seien.

Ich halte die Ansichten des Direktors Ostendorf für richtig und seinen Plan für durchführbar. Ja ich meine, wir werden schon in nächster Zeit von diesen Grundanschauungen ausgehen müssen, um die auf allen Seiten für nothwendig erkannte radikale Umgestaltung unseres Schulwesens durchführen zu können. Was hindert uns dann aber, die allgemeine Volksschule zu schaffen, jene Schule, in die alle Kinder ohne Unterschied des Standes und des Vermögens ihrer Eltern bis zum 14 oder 15 Jahre geschickt werden können? Wir sind auf dem besten Wege, die Jahrhunderte alten Konfessionsschulen aus der Welt zu schaffen und preisen das als einen großen und glücklichen Fortschritt; ein nicht geringerer Fortschritt würde die Aufhebung der Standesschulen, die Beseitigung der Kasten-Erziehung sein.

Ich wiederhole: es giebt keinen **pädagogischen** Grund, die Standesschulen beizubehalten, und der Kasten-Erziehung das Wort zu reden. Ich habe nachgewiesen, daß die „höhere" Bildung zum größten Theile ein Humbug ist und daß von denjenigen Kindern, welche für das Leben in den höheren Schulen erzogen und unterrichtet werden, nicht der vierte Theil das Ziel erreicht, welches für diesen Zweck in Aussicht genommen ist. Endlich wird von allen Seiten behauptet und mit den bedenklichsten Thatsachen erwiesen, daß selbst die Abiturienten in der Regel sehr bescheidenen Ansprüchen nicht genügen.

Man weiß das überall, ja man weiß sogar, daß die letzte Ursache aller dieser Mängel und Gebrechen die für die Gegenwart total verfehlte Organisation unseres gesammten Schulwesens ist. Mit überraschender Naivetät giebt man zu, es sei eine Reorganisation, eine Umgestaltung nothwendig; man hält zu diesem Zweck gemüthliche Konferenzen, veröffentlicht Protokolle und Gesetzentwürfe, reformirt sogar — ein bischen heute an dieser Ecke, über zehn Jahre an der entgegengesetzten. Am Ende ist wieder alles beim Alten geblieben oder — was durchaus nicht unerhört ist — schlechter geworden denn zuvor.

Das Leben hat sich weiter entwickelt, unsere sozialen Verhältnisse befinden sich inmitten einer radikalen Umgestaltung, aber unsere Schulen haben im Wesentlichen die Organisation beibehalten, welche ihnen nach der Reformation und namentlich im achtzehnten Jahrhundert von den launischen Autokraten zugestanden wurde. Mit diesen veralteten Bildungsanstalten glaubt man am Ende doch noch der hochgehenden

politischen und sozialen Bewegung Herr zu werden. Das Volk soll immer nur in zwei Klassen zerfallen, in die Regierenden und die Regierten. Zwar behauptet Herr Direktor Ostendorf, es herrsche in der Gesellschaft offenbar eine Dreitheilung vor: zwischen die Klasse der Regierenden und Regierten, welche einstens allein das Volk ausmachten, habe sich mit immer größerer Bedeutung jener Mittelstand eingeschoben, den er kurz das Bürgerthum nennt. Während sonach die Lebensverhältnisse mit zwingender Nothwendigkeit auf eine Dreitheilung des Schulwesens hinweisen, herrscht in demselben noch heutiges Tages die Zweitheilung des Zeitalters der Reformation. Herr Ostendorf will darum Schulen für die Regierten, Schulen für die Regierenden und Schulen für den zwischen beiden steckenden Mittelstand. Aber wenn diejenigen — sagt Herr Ostendorf — welche einstens im Leben den „leitenden Berufsklassen" angehören werden, auch wirklich die Führung übernehmen sollen, so dürfen sie der Bildung nicht entbehren, welche der Mittelstand heutiges Tages sich erwerben muß. Sie müssen also gemeinsam mit den für den Mittelstand „bestimmten" Knaben zunächst eine Mittelschule durchmachen, welche alle diejenigen aufzunehmen hat, die einstens im Leben über die Klasse der Arbeiter hervorragen werden und daher in der Jugend mit der bloßen Volksschule sich nicht begnügen dürfen! Herr Ostendorf will sonach den Stand der Regierenden und den Mittelstand in der Schule bis zu einer gewissen Stufe vereinigen — die Aristokraten und Bourgeois, die „leitenden Berufsklassen", sollen eine gemeinsame, die höhere und höchste Bildung haben; die „Regierten", die Arbeiter, sollen in den Elementarschulen bleiben. Nur für die „talentvollen Knaben aus den untern Volksklassen" soll — wenn ich Herrn Ostendorf recht verstehe — in jener allgemeinen Bürgerschule eine Thür offen bleiben, weil dieselben sonst, wenn sie in der untern Schicht bleiben, „gefährliche Elemente sozialer Gährung" werden.

Mit den Vorschlägen des Herrn Ostendorf kommen wir aus dem alten Bann der Standesschule und Kastenerziehung nicht hinaus. Wir anerkennen keine abgesonderte Bildung für Regierende und für Regierte, für leitende Berufsklassen und für Arbeiter. Wir verlangen nicht nur für den Stand der Regierenden und den Mittelstand gemeinsame Schulen, sondern für alle, für die Kinder des ganzen Volks. Wir fordern nicht „allgemeine Bürgerschulen", sondern „allgemeine Volksschulen".

In der allgemeinen Volksschule würde wie in der allgemeinen Bürgerschule des Herrn Ostendorf im zehnten oder zwölften Jahre eine Trennung der Schüler nach verschiedenen Richtungen eintreten. Ich könnte nichts dagegen einwenden, wenn man Schulen ohne fremdsprachlichen Unterricht behielte, selbstverständlich für Kinder, welche mit dem 14. Jahre in die Arbeit treten müssen. Sehr vielen, wahrscheinlich den meisten, würde es möglich sein, noch drei bis fünf Jahre in der Schule zu bleiben. Sie würden sich jene mittlere Bildung aneignen können, welche für den Gewerbsmann, den Kaufmann u. s. w. als nothwendig erachtet wird. Wenn diese abgingen, würden nur noch die Schüler bleiben, welche eine wirklich höhere und höchste Bildung anstreben.

Auch diese würden sich noch in zwei Richtungen scheiden: für ihre Berufsstudien würden sich die einen vorzugsweis den alten Sprachen zuwenden, die andern den neuen, der Mathematik und den Naturwissenschaften.

In der angedeuteten Weise würde die allgemeine Volksschule den breiten, soliden Unterbau für alle andern Schulen bilden, und diese würden von ihr nichts weiter sein als höhere Stufen. Klar ist, nur ein Theil, vielleicht sogar nur ein sehr kleiner Theil würde zu den höheren Stufen übergehen; aber der Lehrplan auch für diese müßte immer so eingerichtet sein, daß am Schluß eines jeden Kursus ein Uebergang in das Leben oder die Fachschule leicht bewerkstelligt werden könnte.

Ich muß an dieser Stelle ausdrücklich bemerken, daß ich auch einer Scheidung nach Geschlechtern, bevor die Schüler das 14. Lebensjahr vollendet, nicht das Wort reden kann, dieselbe vom pädagogischen Standpunkte aus ebenfalls verwerfen muß. Von einer „weiblichen Pädagogik" — wie sich der Direktor einer Berliner „höhern Töchterschule" in einer großen Versammlung ausdrückte — ist mir nichts bekannt geworden. Einer gründlichen Untersuchung will ich's sogar noch vorbehalten wissen, ob selbst auf den höhern Stufen eine Trennung der Geschlechter geboten ist. Daß man sie jetzt möglichst früh auseinander jagt, ist jedenfalls die Ursache von manchem sozialen Uebelstand, dem wir rath- und machtlos gegenüber stehen; daß aber die Sittlichkeit, die private und öffentliche, den Profit davon trägt, ist mindestens noch nicht bewiesen, nicht einmal wahrscheinlich gemacht worden. Auf diesem Gebiete mehr als auf jedem andern spielen die leersten, abgeschmacktesten Phrasen die größten und verderblichsten Rollen.

Die allgemeine Volksschule verlange ich, damit in Wirklichkeit und Wahrheit auf den ersten und wichtigsten Grundsatz der Demokratie die ganze Gesellschaft, die soziale Organisation gestellt werde: auf die Gleichheit alles dessen, was Menschengesicht trägt. Es ist ein barer Unsinn, die Gleichheit zu fordern, wenn wir die Standesschulen bestehen lassen und die Kastenbildung dulden. Weder von gleichen Rechten noch von gleichen Pflichten kann die Rede sein, wenn der Werth eines Menschen als Bürger von einem Zeugnisse abhängig gemacht wird, das man zwar in einer Schule erwirbt, aber nur, wenn man im Stande ist, viele Jahre hindurch eine schwere Abgabe an dieselbe zu entrichten. Kinder, deren Eltern nicht im Stande sind, diese schwere Abgabe zu entrichten, können, wenn sie auch sehr fleißig, sehr gewissenhaft sind, jenes Zeugniß nicht erwerben, sie sind verdammt für die „unterste Schicht", die arbeiten und darben, glauben und gehorchen muß — sie werden „gemeines Volk". Um jedem Menschen für seine geistige Entwicklung freie Bahn zu schaffen bis zu dem Punkte, wo er selbständig für sein Wohlergehen sorgen, sein Glück machen soll, ist in erster Reihe nothwendig, jeglichen Unterricht, so weit er nicht Fachunterricht ist, von allen Abgaben zu befreien. Nur wenn es auch dem ärmsten Kinde, ohne zu bitten und zu betteln, gestattet ist, Stufe um Stufe in der Schule zu ersteigen, ist ihm die Möglichkeit gegeben, seine

Kräfte in deren eigenen Grenzen zu entfalten, ein guter, glücklicher Mensch und ein braver Bürger zu werden, so weit hierzu die Bildung überhaupt ein Mittel ist.

Mit dem von jeglicher Abgabe befreiten Unterricht erlangen wir noch nicht die allgemeine Volksschule, aber damit wäre doch das bedeutendste Hinderniß zu derselben überwunden.

Also nicht bloß in den Elementarschulen soll der öffentliche Unterricht unentgeltlich ertheilt werden, sondern in allen Schulen, so weit sie nicht Fachschulen (in denen unmittelbar zu einem Beruf vorgebildet wird) sind.

Für die allgemeine Volksschule würde jedes Mitglied der Gesellschaft der eigenen Kinder wegen ein unmittelbares Interesse haben, also auch bemüht sein, das Gedeihen derselben zu fördern. Kein Bürgermeister und kein Rathsherr, kein Minister und kein Landrath würde dann sagen können: Was geht mich die Schule an? Da gehen meine Kinder nicht, da gehen nur die Bauern- und Bettlerkinder! Mit wohlbegründeter Zuversicht würden wir die Abstellung der Mängel und Gebrechen, welche wir jetzt in der Elementarschule beklagen, erhoffen dürfen; die Herren, welche in der Gemeinde oder im Staat die Gewalt in Händen haben und über die öffentlichen Kassen verfügen, würden dann für gut gebildete und gut bezahlte Lehrer, für zweckmäßige Unterrichtsmittel, für passende Lokale u. s. w., für die „Schule“ schlechthin sorgen, nicht aber wie jetzt bloß für das Gymnasium, die Realschule und höchstens noch die Mittelschule. Alle Eltern, vom Straßenkehrer bis zum allergeheimsten Kommerzienrath, würden dann zusammenstehen, rathend, streitend, kämpfend, wenn es sich um das Wohl der Schule handelte; jetzt aber kümmern sich die „leitenden Berufsklassen“ und der wohlhabende Mittelstand nur um die höhern Schulen, um die Elementarschulen höchstens die Lehrer an denselben, die leider nirgends zu sprechen berufen sind und von keinem gehört werden. Die Arbeiter aber haben nichts zu sagen, nicht zu wünschen und nicht zu gebieten, wenn es sich um die allein für ihre Kinder bestimmten Schulen handelt. Ihren Kindern mag in diesen Schulen alles denkbare Leid angethan werden: sie müssen schweigen, auch wenn das Herz ihnen bricht.

Ich finde nöthig zu bemerken, daß nach den sozialen Verhältnissen, wie sie thatsächlich im größten Theile Deutschlands vorhanden sind, die Organisation des gesammten Schulwesens auf Grund eines die ganze Bildung umfassenden Lehrplans vornehmlich für die Städte eine Bedeutung hat; all unser Witz wird schwerlich jemals ausreichen, auf dem Lande auch nur den größern Theil der Halbtags- und einklassigen Schulen (bekanntlich preußische „Normalschulen“!) in mehrklassige zu verwandeln. Nicht zwei- oder dreiklassige — die sind, vom pädagogischen Standpunkt beurtheilt, wenig besser, sondern Schulen, wo der Begriff „Klasse“ mit dem Begriff „Stufe“ zusammenfällt, wo niemals zwei und mehr Abtheilungen, die ebenso viel auf einanderfolgende Stufen ausdrücken, gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet werden.

V.

Abschluß, aber kein Ende.

Ich habe Ihnen, geehrte Herren, die Fragen, die Sie gestellt, nach meiner innersten Ueberzeugung, mit strengster Gewissenhaftigkeit beantwortet. Ob Ihnen die Antwort genügen wird? Die Frage würde mir unter keinen Umständen gleichgiltig sein; Ihnen gegenüber ist sie mir peinlich. Denn ich kenne Ihren Ernst, und es ist mir wahrlich nicht angenehm, Ihnen sagen zu müssen, daß eine in Ihrem Sinne befriedigende Antwort gar nicht gegeben werden könne, daß Sie vielmehr das mit Ihren Fragen umschriebene Gebiet verlassen müssen, wenn Sie für die Volksbildung, welche das Fundament der sittlichen und bürgerlichen Freiheit ist, mit Erfolg wirken wollen.

Ich habe Ihnen sagen müssen, daß „die nothwendigen Vorbedingungen" einer guten Erziehung in dem größten Theil der Familien nicht vorhanden sind; aber noch viel weniger sind sie zu finden in den Schulen und im Staate. Ja, ich habe nicht verhehlen können und nicht verhehlen mögen: für die Erziehung und Bildung bessern sich nirgends die Verhältnisse, wohl aber verschlechtern sie sich.

Nicht dem Volke habe ich daraus einen Vorwurf gemacht, und am wenigsten jenen armen Menschen, welchen die schöne Erde in Wirklichkeit nur ein Jammerthal ist, wie so häufig in den Kirchen gesungen und gepredigt wird. Ausdrücklich habe ich die Tag und Nacht arbeitenden und sorgenden Väter und Mütter gegen die grausame Verleumdung vertheidigt, daß sie die Roheit und Dummheit ihrer Kinder wünschen, der Bildung mit List und Gewalt widerstreben, so arg, daß sogar unsere Regierungen zum Schutze der Kinder einschreiten und die Bildung mit dem Schulzwange aufnöthigen müssen. Die Freiheit mit der Kette — das paßt wie die Liebe mit der Geißel, der Glaube mit der Folter und dem Scheiterhaufen!

Ich habe nachgewiesen, daß alle Bildung und Erziehung wesentlich von den sozialen Verhältnissen abhängig ist. Nicht unter allen Umständen kann die Bildung erstrebt, die Bahn zum Ideal eingehalten werden. Wer keine Beine hat, wer gefangen oder gefesselt ist oder todtmüde, der kann nicht wandern, und zeigte und verhieße man ihm alle Glückseligkeit des Paradieses. Die Wahrheit ist allerdings das Höchste und Herrlichste, was der Mensch im Leben gewinnen kann; aber nicht jedem ist's gegeben, das zu wissen und zu erkennen; niemand

jedoch bezweifelt oder bestreitet, daß das „täglich Brot", wie es Luther in der vierten Bitte erklärt, in erster Reihe das Höchste und Herrlichste ist; erst wenn dieses errungen und gesichert, wendet man sich den höhern Zwecken des Lebens zu.

Das soziale Elend betrachte ich als das stärkste Hinderniß einer guten Erziehung und Bildung. Mindestens die Hälfte des Volks steht diesem Elend rath- und hoffnungslos gegenüber. Hier gehen die Gedanken über Essen und Trinken nicht hinaus, und selbst die Sorge reicht nur selten bis an den dritten Tag. Hier erfüllt sich das Wort: es ist genug, daß jeder Tag seine eigene Plage habe; aber der es sprach, kannte nur das glückliche Morgenland. Ein solches Elend stumpft den Geist bis zum Blödsinn ab; in den nackten Hütten der Armuth erblüht kein idealer Gedanke; hier ist die Freiheit nicht einmal ein leerer Wahn, sie ist nichts, und selbst die Liebe dorrt zusammen, allerdings nur wie die wunderbare Rose von Jericho.

Die einzige Hoffnung — wenn arme Menschen überhaupt noch hoffen — und somit der letzte Trost, sind die Kinder. Es wird dann aber sehr wohl begriffen, daß aus dem Elend diese nur herauszukommen vermögen durch eine den nächsten, darum auch den wichtigsten Zwecken des Lebens entsprechende Bildung. Denn nicht jede Bildung nützt, ja, es giebt eine Bildung, die für das Leben verdirbt.

Ich weiß nicht, ob es bald gelingen wird, das soziale Elend zum Theil oder ganz aus der Welt zu schaffen; ich weiß nur, daß der bittern Armuth vieler Millionen ein Ende gemacht und jedem Menschen der Weg zu einem „menschenwürdigen Dasein" offen gehalten werden muß.

Ein erstes Mittel zu diesem Zweck ist die vollkommen freie, durchaus ungehemmte Entwickelung aller Kräfte des Menschen, auch der geistigen, also Bildung.

Die Forderung ist alt, klingt sehr schön, aber kann wenigstens jetzt und in nächster Zeit nicht erfüllt werden. So lange das soziale Problem nicht gelöst, kann für den größten Theil des Volks nicht ein Bildungsziel aufgestellt werden, das nach der durchschnittlichen Entwickelungsfähigkeit der Menschen (mit Berücksichtigung einer gewissen Zeit) bemessen ist. So lange z. B. die Landarbeiter so zerstreut wohnen, wie jetzt, kann nicht daran gedacht werden, die einklassigen Dorfschulen in mehrklassige (nicht blos zweiklassige) zu verwandeln; jenen aber wird stets ein niedrigeres Ziel gesteckt werden müssen, als diesen.

Mir will's scheinen, als sollte die soziale Frage dort zuerst und am kräftigsten angegriffen werden, wo es möglich ist, gleichzeitig für die Volksbildung einen entscheidenden Sieg zu erringen. Ich pfeife auf alle sozialistischen Theorien, auf alle Humanität unseres Zeitalters, auf alle Weisheit der Staatsmänner, so lange nicht durchgesetzt wird, daß kein Kind (also kein Mensch unter 14 oder 15 Jahren) in die unmittelbare oder mittelbare Industrie-Sklaverei verkauft werden darf. Hier genügt kein Mundella'sches und kein anderes Gesetz zur Minderung der Kinderarbeit; hier hilft nur das eine kurze Verbot: Kinder dürfen nicht zur Lohnarbeit mißbraucht werden. (Hier kann unter allen

Umständen nur von einem Mißbrauch die Rede sein.) Denn eine richtige, allseitige Entwickelung der Kinder ist nicht möglich, wenn sie regelmäßig, Tag für Tag in Fabriken, Bergwerken u. s. w. arbeiten, d. h. als die billigsten Maschinen fungiren müssen. Das Ende ihrer körperlichen Entwickelung ist Schwäche, Krankheit, einseitige Tölpelhaftigkeit, das Ende ihrer geistigen Entwickelung Blödsinn, das Ende ihrer sittlichen Entwickelung Verwilderung bis zur Verthierung. Auch für die Landwirthschaft sollen die Kinder nicht mißbraucht werden; die Buben und Mädchen, welche vier, fünf Sommer hindurch bei dem Vieh auf der Weide die Hunde ersetzen, aber leichter dressirt und mit besserm Erfolg als diese geprügelt werden können, bleiben ihr Leben lang den Hunden verwandt.

Die schlimmen „Folgen", die man eiligst und mit lautester Stimme voraus verkündigt, wenn alle Kinderarbeit verboten wird, können uns nicht kümmern. Eine einzige Folge macht alle andern vergessen, die nämlich, daß einige Millionen Kinder dann wieder als Kinder sich ihres Lebens freuen und zu menschenwürdigem Dasein aufwachsen dürfen. Eine andere Folge kommt mir auch nicht so schlimm vor, die nämlich, daß der Arbeitslohn dann nothwendig verändert werden muß.

Der Erziehung wegen ist noch eine zweite Forderung zu stellen: auch die Mütter dürfen nicht in Fabriken arbeiten, sie müssen der Familie erhalten werden.

Ich weiß es: für die Erfüllung dieser beiden Forderungen ist noch für lange Zeit keine Aussicht vorhanden.

Da die sozialen Verhältnisse die Volkserziehung und Volksbildung aufs stärkste beeinträchtigen, so sollte schon aus diesem Grunde die Schule mit allem ausgestattet sein, was für die Entwickelung der Kinder nothwendig oder doch nützlich ist. Den traurigen Mangel auf der einen Seite sollte man durch solide Wohlhabenheit auf der andern Seite auszugleichen suchen. Aber unverantwortlich ist's, wenn vom Staat und von den Gemeinden gerade die für die Kinder der Armen bestimmten Schulen in beschämendster Dürftigkeit erhalten werden, wenn dieselben nicht allein nach dem Herkommen, sondern sogar nach den Gesetzen bis zu der äußersten Grenze der Möglichkeit mangelhaft und schlecht sein dürfen. Ein Gebäude, das für Real- und Gymnasial-Schüler lange zu schlecht, finden Gemeindebehörden für Elementarschüler noch vorzüglich. Ich habe erlebt, daß die Bänke aus der Sekunda und Prima eines Realgymnasiums hinausgeschmissen, aber in der Volksschule wieder aufgestellt wurden, und dazu noch für die sieben- und achtjährigen Kinder. Es war ein Elend, wenn diese schreiben sollten; für ihre Beine hatten sie niemals einen Stützpunkt. Für dieselbe höhere Schulanstalt mußten neue Zeichenvorlagen angeschafft werden, weil auf den alten vor Schmutz und Rissen kaum noch eine Linie zu erkennen war; aber dieselben Zeichenvorlagen wurden der Volksschule überwiesen. In dem Gemeinde-Etat war ein Posten von über 200 Thlrn. zu Lehr- und Lernmitteln (Bücher und Apparate) für das Realgymnasium eingestellt; dagegen mußten etwa 20 Thlr. jährlich zu demselben Zweck für die Volksschule mit 6 bis 700 Kindern zum Theil erwinselt, zum Theil mit List abge-

nöthigt werden. Aus dem Gymnasium in einer der größern Städte Preußens entfernte man die unbrauchbaren Oel-Lampen und versah das alte Gebäude mit Gasbeleuchtung; für die eben erbaute Volksschule dagegen hatten Magistrat und Stadtverordnete die Gasbeleuchtung für überflüssig erklärt, weil für diese die unbrauchbaren Oel-Lampen aus dem alten Gymnasium verwendet werden könnten und in der That auch verwendet wurden! Nicht überflüssig erscheint mir die Bemerkung, daß die Mehrheit dieses Magistrats und dieses Stadtverordneten-Kollegiums als eine steife Elite der Fortschrittspartei berühmt war.

Uns fehlt eine Beschreibung der Gebäude und Stuben, in denen die Kinder der Armen unterrichtet und erzogen werden. Wir würden daraus u. a. ersehen können, daß zweckmäßig eingerichtete Elementarschul-Gebäude überhaupt zu den allergrößten Seltenheiten des Landes gehören. Auch die stolzen „Schulpaläste" in den großen Städten machen von dieser Regel im allgemeinen keine Ausnahme. Denn ich spreche nur von „zweckmäßig eingerichteten" Schulgebäuden; die „Großartigkeit", der „Stil", der äußere Putz — das alles kommt hiebei nicht in Betracht. Aber vor allem würden wir aus einer solchen Beschreibung erkennen, daß ein sehr bedeutender Theil des deutschen Volks in den schauderhaftesten Spelunken unterrichtet und erzogen wird. Ich behaupte: der preußische Staat hat auf allen seinen Domänen nicht einen einzigen Pferdestall, der auch nur so schlecht ist, wie gewiß mehr denn tausend Schulspelunken. In dem schon angeführten Neutomischel werden „ca. 150 Kinder in einem sehr engen, niedrigen und feuchten Raume" unterrichtet. Aus dem Kreise Waldenburg berichtete im Februar d. J. die „Schles. Schulztg." von einer Gemeinde, welche mit 110 Schulkindern kein eigenes Schulhaus hat. Die gemiethete Schulstube befindet sich in einem sehr alten Holzhause, dessen Wände aus übereinandergelegten Balken bestehen. Ein großer, uralter Kachelofen, aus dessen fingerbreiten Ritzen zu manchen Zeiten der Rauch herausqualmt, und eine Holzsäule in der Mitte der Stube, die Decke stützend, zieren das Lokal. Doch dies ist noch nicht das Aergste: die Balken der Holzwände sind fast durchweg verfault, und man kann, besonders im Winter, wenn die Kälte die morschen Balken zusammenzieht, bequem zwischen denselben hindurch ins Freie schauen. Die Folge davon ist, daß am Fußboden, der theilweis mit Steinen gepflastert ist, und dessen vorhandene Dielen auch durchweg schlecht sind, ein eisiger Zug entsteht. Der Lehrer, welcher sich im Winter von 1872—73 durch Erkältung in der Schule ein hartnäckiges Halsleiden zugezogen hatte, setzte sich aus Vorsicht nun nicht mehr auf den Stuhl am Lehrtisch, sondern auf das Pult in der Nähe des Ofens, so daß seine Füße auf einer Bank ruhen. Die armen Kinder jedoch können dies nicht und haben sich schon mehrere Winter hindurch derartig erkältet, daß in den Monaten Dezember, Januar, Februar fast täglich über die Hälfte derselben wegen Keuchhusten die Schule nicht besuchen konnte. Der Lehrer hat drei Jahre lang, jährlich mehrmals, um Abhilfe dieser Uebelstände ersucht, jedoch keine erlangt. — Anfang Dezember v. J. schrieb die „Z. f. St. u. L." aus Quakenbrück (Hannover): „Fragt ein Fremder in unserer Stadt

nach den Schulen, und zeigt man sie ihm dann, so staunt er nicht wenig, würde aber die Hände über dem Kopfe zusammen schlagen, wenn man ihn in die schlechteste, nämlich in die Volksschule führte. Dann würde er sehen, daß die Decken nicht einmal gewellert sind und deshalb Wind und Regen, Hitze und Kälte durchlassen, so daß es in den Lokalitäten im Sommer vor Hitze, im Winter vor Kälte und bei Sturm und Regen vor Zugwind und auch wohl vor Tropfenfall fast kaum auszuhalten ist. Beispielsweise führe ich die Wärmegrade etlicher Tage in der III. Classe nach Reaumur an: Donnerstag den 30. Nov. 8 Uhr = + 1°, 9 Uhr = + 5°, 10 Uhr = + 8°, 2 Uhr = + 10°. Donnerstag den 7. Dez. 8 Uhr = + 0°, 9 Uhr = + 1°, 11 Uhr = + 5°, 1 Uhr = + 4½°, 3 Uhr = + 7. Freitag den 8. Dez. 8 Uhr = — 1°. (Hineingestelltes Wasser würde also gefrieren.) Wann bekommen wir solche Schulgebäude, in denen die Lehrer und Kinder gesund bleiben können? Für unsere höhere Bürgerschule, die von 60—70 Schülern besucht wird, wird endlich im nächsten Jahre ein zweckentsprechendes Gebäude errichtet werden. Ist es unbillig, für 200 und mehr Kinder der Volksschule dasselbige zu wünschen?" Es giebt nicht wenige Schulen, in denen die Kinder und der Lehrer im Winter die dicken Fausthandschuhe während des Unterrichts auf den Händen haben! Die sollen schreiben, rechnen, zeichnen! In einer Stadt von etwa 14,000 Einwohnern mußten bei einer Revision der „Armenschule" der Herr Regierungs-Schulrath, der Herr Kreisschulinspektor, der Herr Lokalschulinspektor und der Herr Bürgermeister im striktesten Wortsinne den auf der schmutzigen Diele sitzenden Kindern, welche eben Schreibstunde hatten, über die Köpfe hinwegsteigen. Die Herren lachten darüber, der Lehrer rief: „Nicht wahr, das ist doch eine Schande für unsere Stadt!" wofür er natürlich einen ordentlichen Rüffel besah. Zu derselben Zeit wurde ein prächtiges Realgymnasium gebaut und die „höhere Töchterschule" erweitert. Jene Armenschule blieb dagegen noch etwa zehn Jahre unverändert. Und so fort!

Für die Realschulen und Gymnasien ist durch Reglement die höchste Schülerzahl in den obern Klassen auf 30, in den mittlern auf 40, in den untern auf 50 festgesetzt. Im Winter-Semester 1872 und 1873 hatte im Durchschnitt ein Lehrer zu unterrichten: an den Gymnasien 16—24 Schüler, an den Progymnasien 10—19, an den Realschulen 1. Ordn. 19—27, an den Realschulen 2. Ordn. 16—25, an den höhern Bürgerschulen 13—23 Schüler. Die erstere (kleinere) Zahl ergiebt sich, wenn man die Schüler auf alle an den Schulen unterrichtenden Lehrer vertheilt, also auch auf die wissenschaftlichen Hilfslehrer, die technischen Lehrer, die Geistlichen, welche Religionsunterricht ertheilen, und die Probe-Kandidaten; die zweite (größere) Zahl, wenn man allein die Direktoren, Ober- und ordentlichen Lehrer in die Rechnung stellt. Offenbar ist die zweite, die größte Durchschnittszahl falsch; aber um so schlagender wird mit derselben bewiesen, wie unendlich viel günstiger auch in dieser Beziehung die Schulen für die „bessern Stände" eingerichtet sind, als die Schulen für das „gemeine Volk", wo ein Lehrer 80, 100 bis 120 Kinder jeden Alters zu unterrichten hat, ja

fein stille aushalten muß und den Anforderungen seiner Vorgesetzten genügen soll, auch wenn ihm 200 überwiesen werden.

Nur ein verhältnißmäßig sehr geringer Theil der Elementarschulen in Deutschland ist genügend mit Lehr- und Lernmitteln versehen, gewiß aber nicht so gut wie die entsprechenden Klassen der höhern Schulen. Nur vielleicht für die Schulen in Würtemberg und im Königreich Sachsen dürfte diese Annahme nicht ganz zutreffend sein. — Jeder Lehrer soll sich fortbilden und vornehmlich (ob mit Recht oder Unrecht, bleibe dahingestellt) verlangt man dies vom Elementarlehrer. Jeder halbwegs verständige Mensch weiß zu sagen, daß solche Fortbildung in jedem Falle der Schule zu Gute kommt und daß die Kinder schwer zu leiden haben, wenn die Lehrer immerfort nur das geringe Wissen und Können verwerthen, welches sie in den Seminarien sich erworben, die noch dazu ihrer geringen Leistungen wegen nicht mit Unrecht verrufen sind. Man weiß auch, daß unsere Elementarlehrer von ihrem geringen Lohn sich die zur Fortbildung unerläßlichen Hilfsmittel nicht beschaffen können. Und nun erkläre man sich folgende Thatsache. Jedes Gymnasium und jede Realschule hat eine Bibliothek, welche allein von den Lehrern an denselben benutzt wird. Dieselbe ist oft recht werthvoll. Die Elementarlehrer einer ganzen Stadt würden sich freuen, wenn sie alle zusammen eine einzige solche Bibliothek hätten. In Berlin werden sie auf die Volksbibliotheken verwiesen. Vor einigen Jahren hat man daselbst auch eine Lehrerbibliothek angelegt; sie ist auf dem Rathhause und ich glaube nicht, daß sie schon 200 Bände umfaßt. Die Lehrerbibliotheken gehören zu den größten Seltenheiten des Landes, und sie verdienten darum einen Platz im rothen Bädeker. Es würde sich auch der Mühe verlohnen, sie anzusehen. Meistens sind sie nicht von Lehrern, sondern von Geistlichen zusammengestellt, und die meisten Bücher sind kaum zu etwas anderm brauchbar, als zum Zeugniß für den wunderlichen Geschmack und die pädagogische Unwissenheit der „geborenen" Schulinspektoren. Uebrigens haben Lehrerbibliotheken häufig nur den Zweck, alte Scharteken aufzunehmen, wenn einige Winkel auf dem Boden oder dem Speicher des Herrn Pfarrers oder Herrn Patrons aufgeräumt werden und sich kein Käse- oder Wursthändler in dem Orte befindet.

Die Lehrer an den höhern Schulen haben immer ein auskömmliches Gehalt gehabt, im Durchschnitt zwei- und dreimal mehr als die Elementarlehrer. Wahrlich, ich gönne ihnen das; aber trotz allem Nachdenken habe ich bis jetzt noch nicht herausfinden können, warum die studirten Lehrer überhaupt und gar zwei- und dreimal besser bezahlt werden als die Elementarlehrer. Der Grund dafür liegt doch nicht so auf der Hand, wie man gewöhnlich annimmt; wie gesagt, ich habe ihn noch gar nicht entdecken können. Auf dem Lande wird den Lehrern sehr häufig nur etwa der dritte Theil des geringen Lohnes baar ausgezahlt, etwa zwei Drittel desselben müssen sie mit Pflügen und Graben, Mähen und Dreschen zum zweiten mal verdienen und zu diesem Zwecke wird ihnen ein Stück Land gegeben. Ich kenne Schulstellen, wo die Lehrer gleich den ärmsten Kothsassen aus acht Hektaren des schlechtesten Bodens ihren Lehrerlohn gewinnen müssen, was ihnen aber sehr häufig trotz aller

Mühe und Arbeit nicht gelingt. Es ist das bekanntlich auch ein schwieriges Stück, und darum dressirt man noch die armen Lehrer auf Obst-, Bienen- und Seidenwurm-Zucht. Außerdem nöthigt man die Lehrer, Organisten- und Küsterdienste zu thun, für den Pfarrer und den Schulzen zu schreiben. Viele Lehrer sind gleichzeitig Postbeamte, und neuerdings wird erwogen, ob man nicht den Lehrern auf dem Lande und in den kleinen Städten die Führung der Standesämter übertragen solle. Alles das — wie ausdrücklich selbst von den Regierungen hervorgehoben wird —, um auf diese Weise den hilfsbedürftigen Lehrern ein zum Leben ausreichendes Einkommen zu beschaffen. Ja, zu diesem Zwecke haben sich einige menschenfreundliche Vorgesetzte sogar erboten, den leichten Erwerb billiger Nähmaschinen zu vermitteln. Allerdings wird gesagt, für die Frauen der Lehrer; aber ich fürchte, die Lehrer werden sich vor der Maschine auch nicht scheuen, wenn Geld zu erwerben ist, und Noth wird dann gewiß seltener beten lehren, als nähen.

Wer die traurigen Verhältnisse der Lehrer kennt, wird ihnen jeden Nebenverdienst gönnen. Aber man wird sich doch nicht verhehlen können, daß bei solchen Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen die Schule außerordentlich leiden muß. Wenn nun gar die Regierungen selber die Lehrer zu Nebenbeschäftigungen veranlassen und ihnen Nebenämter aufdringen, so folgt daraus nothwendig, daß die Volksbildung für sie eine nur sehr untergeordnete Bedeutung hat. Oder folgt daraus sogar, daß von der herrschenden Partei die Lehrer an den Volksschulen nur darum so dürftig bezahlt werden, damit es ihnen unmöglich ist, die Pflichten ihres hohen Berufs, wie wir sie verstehen und wie sie offiziell recht breit erklärt werden, zu erfüllen?

Bemerkenswerth bleibt, daß man den Lehrern an den „höhern" Schulen Aehnliches nicht zumuthet.

In jüngster Zeit sind in Preußen die Einkünfte aller Lehrer verbessert worden. Auch bei dieser Gelegenheit ist ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Lehrern an den höhern und niedern Schulen gemacht worden. Jene haben nie solche Noth gelitten, wie diese; sie hatten keine reichlich bemessenen Gehälter, aber sie haben doch nicht gedarbt. Trotzdem wurde ihnen eine weit größere Verbesserung zuerkannt, als den armen Elementarlehrern. Ja, noch mehr. Während die Lehrer an den höhern Schulen fast ohne Weiterungen, ohne Bedingungen ihre Zulagen erhielten, bekamen die Elementarlehrer sie nur wie ein Gnadengeld, wie ein Almosen aus der Hand des Ministers. Nur wenn diese nach der Ansicht ihrer Vorgesetzten unterstützungsbedürftig und des ministeriellen Wohlwollens würdig sind, erhalten sie die Zulage. So hört man denn auch bereits von allen Seiten, daß Lehrer, die nicht bloß gehorchende Kreaturen ihrer Vorgesetzten sein können, trotz ihrer Bedürftigkeit übergangen worden sind. Die schleswiger Regierung z. B. hat einem Lehrer mit dürren Worten den Bescheid gegeben, sie habe ihm allein seines außerdienstlichen Verhaltens wegen eine Dienstalterszulage nicht bewilligt. Der Mann gehört einer politischen Partei an, welche der Regierung nicht gefällt. Damit ferner kein Lehrer es wage, anders zu tanzen, als die Regierung zu pfeifen gut findet, ist die Zu-

lage fürsorglich nur für drei Jahre bewilligt und dabei gleichzeitig erklärt, daß sie nach dieser Zeit zurückgezogen werden könne.

So behandelt man nur die Volksschullehrer! Ist das nicht bedeutsam?

Solche Verhältnisse und solche Behandlung vermögen nur Menschen zu ertragen, die entweder nicht im Stande sind, in einem neuen Wirkungskreise sich eine Existenz zu schaffen — was bei den meisten Lehrern in der That und ohne ihre Schuld der Fall ist — oder keine Ehre im Leibe haben. Die Zahl der Lehrer vermindert sich darum von Tag zu Tag. Am 15. Juni v. J. fehlten in Preußen bereits 3616 Lehrer. Die Folge davon ist, daß die Volksbildung in 1747 Schulen resp. Schulklassen von „ungeprüften Lehrkräften" (wie sich der amtliche Bericht ausdrückt), das sind Präparanden, besorgt wird — mit anderen Worten: von halbwüchsigen, 14- bis 17jährigen Buben. 1720 Schulen werden von Lehrern anderer Schulen „mitversehen" und 149 Schulen sind ganz geschlossen!

Das sind doch wahrlich sehr traurige Zustände und Verhältnisse, und so lange dieselben nicht beseitigt werden, kann von einer Bildung, wie wir sie zu einer naturgemäßen Entwickelung unseres sozialen und politischen Volkslebens nöthig haben, nimmermehr die Rede sein.

Wer aber wollte behaupten, daß diese traurigen Zustände und Verhältnisse nicht beseitigt werden könnten! Freilich würde dazu in erster Reihe Geld, viel Geld gehören. Vermögen wir das aufzubringen? Allerdings! Leichten Sinns bewilligen unsere weisen Abgeordneten 100, 120 und wahrscheinlich bald 140 Millionen für Soldaten. Es ist aber gewiß, denn niemand hat es bis jetzt im Ernst bestritten: wenn der dritte Theil dieser fabelhaften Summe auf die Volksbildung verwendet würde, bliebe das Vaterland nicht wehrlos und würde die Freiheit nicht mehr gefährdet sein als jetzt. Meint man aber, es seien 30 und 40 Millionen für die Bildung der Kinder des „gemeinen Volks" zu viel, wohlan, so gebe man uns für jedes dieser Kinder nur so viel, als man für jene Kinder bezahlt, welche in den höhern Schulen gebildet werden. Aber weniger darf nicht geboten werden; denn allen Kindern des Volks muß ein gleiches Recht auf Bildung zustehen.

Will man jene traurigen Zustände und Verhältnisse beseitigen, so muß man den Ministern und ihren Dienern, den Priestern und Bourgeois die Volksschulen aus den Händen winden. Die sogenannte Staats- und Kirchenschule ist der Fürsorge der Gemeinden zu überlassen. Aber bei Leibe nicht den Gemeinden, wie sie heute organisirt sind. Warum aber können wir nicht eine Gemeindeverfassung haben, welche allen Gemeindegliedern ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen ein Recht gewährt, allen gleichen Einfluß auf die öffentlichen Angelegenheiten gestattet? Allerdings würde dann auch der Staat nach demselben Grundsatze organisirt werden müssen, und das wäre ja nichts mehr und nichts weniger als die verrufene „Umgestaltung aller sozialen und politischen Verhältnisse".

Man sieht an diesem einen Beispiele: die Frage der Volksbildung ist auch eine Frage der Freiheit.

Darum aber sind auch von dem jetzigen Staat und allen denen, welche durch ihn mit Privilegien ausgestattet sind, solche Gesetze und Einrichtungen nicht zu erwarten, welche es gestatten, die Bildung des Volks zu einer sichern, unzerstörbaren Grundlage der Freiheit und der sozialen Wohlfahrt zu machen.

Ja, wenn ich die Geschichte der Volksbildung durchgehe, wenn ich noch einmal die geschilderten Verhältnisse und Zustände in unsern öffentlichen Schulen betrachte und wenn ich bekennen muß, daß dieselben beseitigt werden könnten, wenn nur ernstlicher Wille dazu vorhanden wäre: dann kann ich dem Schlusse nicht ausweichen, daß unsere Volksschulen vortrefflich eingerichtet sind, um die Entwickelung des Volks zur Freiheit unmöglich zu machen.

Die Schulen sind die Stätten, wo das Volk zur Unfreiheit dressirt wird. Darum überall die schmachvolle Unzulänglichkeit und Dürftigkeit; darum die mangelhafte und einseitige Bildung der Lehrer, ihre elende Besoldung, ihre traurige Abhängigkeit; darum die Ersetzung tüchtiger Lehrer durch unwissende, der Erziehung selbst noch bedürftige Knaben! Ja, ich muß bezweifeln, daß es gewissen Leuten so sehr unangenehm ist, wenn der Unterricht auf die Hälfte der gesetzlichen Zeit beschränkt oder gar für hunderte und tausende von Kindern ganz ausgesetzt werden muß, weil kein Lehrer zu haben ist. Denn alles das ließe sich ja vermeiden — wenn man nur wollte!

Wahrlich, ein zweckmäßiger eingerichtetes Schulwesen läßt sich gar nicht denken, wenn der beabsichtigte, berechnete Zweck desselben nur die Verdummung des Volkes sein soll.*)

Nur eins ist dabei wahrscheinlich übersehen worden: je ungebildeter, je dummer die Menschen sind, desto roher werden sie in ihrem ganzen Wesen — sie verwildern. Die Verdummung ist der erste Schritt zur Verwahrlosung und diese steigert sich leicht zur brutalen Sittenlosigkeit. Daraus erklären sich nicht ganz, aber zu einem guten Theil jene von Tag zu Tag sich mehrenden „Affairen", welche sogar Staatsanwälten und Kriminalrichtern Anlaß zu allerdings etwas trivialen Moralpredigten geben.

Es ist zum Verzweifeln, wenn man noch sieht, wie den Schulen mit solchem Zweck die peinlichste Aufmerksamkeit zugewendet wird, so daß

---

*) Schon 1856 citirte Diesterweg ein Urtheil des Amerikaners Sam. Laing über das preußische Unterrichtswesen als „einen Dämpfer auf unsere Begeisterung für deutsches Schulwesen". Sam. Laing hatte geschrieben: „Wenn der letzte Zweck der Erziehung darin besteht, den Menschen zum Selbstbewußtsein, zu einer richtigen Schätzung seiner Kräfte und seines Werthes zu erheben, ihm das Gefühl seiner Verantwortlichkeit gegen die Gesellschaft und das eigene Gewissen zu geben, ihr zur Würde eines selbständigen, denkenden Wesens zu erheben: dann ist das preußische Unterrichtssystem ein völliger Mißgriff. Denn von Kindheit an arbeitet der Staat diesem Zwecke entgegen — und wenn ein Baum nach seinen Früchten beurtheilt werden muß — so &c. Ist das männliche, sittliche Erziehung? Nein, alle diese Stufen, von der Wiege bis zum Grabe, sind von grober Täuschung über die Bestimmung der menschlichen Natur; und diese Täuschung wird zum Staatszweck geübt, die Menschen zu Instrumenten oder Sklaven der absoluten Regierungsgewalt zu machen."

nicht einmal durch's Schlüsselloch ein Hauch des freien Geistes hinein dringen kann.

Gleiche Aufmerksamkeit wendet man auch den höhern Schulen zu, aber nach einer andern Methode. Alles, was den niedern Schulen fehlt, haben sie und oft in reichster Fülle. Auch kann man nicht gerade sagen, daß hier der Zweck des Unterrichts Verdummung ist, wenn auch die Entwickelung der geistigen Kräfte mehr gehindert als gefördert wird. In den höhern Schulen ist der Zweck mehr eine berechnete Verbildung, eine raffinirte Einseitigkeit. Nicht für schöne, erhabene Tugenden werden hier die Jünglinge erwärmt, begeistert, sondern gewisse Fehler und Schwächen werden zur üppigsten Blüte getrieben oder ihnen, wenn sie noch nicht im Keim vorhanden, anerzogen. Schon der kleinste oder unfähigste Junge weiß hier, daß er etwas Besseres oder Höheres ist, als jedes Kind, das in die Volksschule geht. Er hat sehr bald begriffen, daß allein im Gymnasium oder der Realschule Bildung zu finden ist, und was hier gelernt wird, ist ihm allein Wissenschaft, und wäre es auch das unnützeste Zeug. Hier wird das schroffste Standesbewußtsein eingebläut; auch der bornirteste Primaner versteht's, sich vom „Plebs" zu scheiden. Es ist diesen Knaben schon geläufig, daß sie nicht zum „gemeinen Volk" zählen, sondern zu jenen Auserwählten gehören, welche zu leiten, vielleicht sogar einmal zu regieren haben. Als Preis der Anstrengung oder auch nur der Geduld, mit welcher sie die Klassen absitzen, sind ihnen Privilegien ausgesetzt, solche Privilegien, die ihnen werthvolle, rein persönliche Vortheile gegenüber ihren Mitmenschen sichern. Das Ziel, der Zweck unserer höhern Schulen ist nicht Bildung des Menschen zum Menschen, sondern Bildung des Menschen zum Beamten, zum Bourgeois, oft nur sogar zum Einjährig-Freiwilligen.

Dieses letztgenannte Privilegium ist charakteristisch für unsere Kasten-Erziehung.

In den letzten funfzehn Jahren etwa hat's der Militarismus verstanden, auch in den Schulen zu beinah unumschränkter Herrschaft zu gelangen. Die ganze Pädagogik hat einen militärischen Zuschnitt erhalten und schon jetzt drücken wir uns ziemlich richtig aus, wenn wir nur noch von Kriegsschulen reden.

In den Elementarschulen werden die „Gemeinen" gebildet, und nach der Ansicht „genialer" Staatsmänner und Feldherren kann's nur die Aufgabe der „Schulmeister" *) sein, das „gemeine Volk" zum Ordreparіren zu erziehen und dafür zu sorgen, daß es auf keine Weise räsonniren lerne. Graf Moltke sieht die Elementarschule nur als eine Vorschule für die Armee an — im besten Falle. Von dem, was sie leistet, hat er sehr geringschätzig gesprochen. Nach seiner Meinung übernimmt den „wichtigeren Theil der Erziehung" die Armee, d. h. der Unteroffizier, der Wachtmeister, der Lieutenant. Die Armee (mit den verschiedenen Arten von Arrest, mit den Bäumen zum Anbinden u. s. w.!) erzieht erst zu körperlicher Rüstigkeit, zu geistiger Frische (!), zu Ord-

---

*) Die Militärs brauchen das Wort nach der Analogie von „Wachtmeister" und „Stockmeister".

nung und Pünktlichkeit, zu Treue und Gehorsam, zu Vaterlandsliebe und Mannhaftigkeit. Solche Erziehung, meint Graf Moltke, ist gut, um sich gegen Gefahren zu schützen, die von innen ebenso sehr drohen, wie ein Angriff von außen, gegen die sozialistischen und kommunistischen Bestrebungen.

Die höhern Schulen werden allmälig zu Kadettenanstalten umgewandelt. Die Lehrpläne derselben sind nach den Bedürfnissen des Militarismus abgesteckt; in letzter Instanz prüft und genehmigt sie der Kriegsminister. Die Unterrichts-Minister scheinen z. B. nicht abgeneigt zu sein, den Mittelschulen und einigen Fachschulen das Privilegium für den einjährigen Militärdienst zu gewähren; aber vor den Augen der Kriegsminister haben ihre Lehrpläne bis jetzt noch keine Gnade gefunden.

Um den militärischen Anforderungen vollen Nachdruck geben zu können, hat sich das Reichskanzleramt eine eigene Behörde geschaffen, die sogenannte Reichsschulkommission. Es ist nicht bekannt, wie weit die Befugnisse dieser Behörde gehen, ja nicht einmal, was sie zu thun hat. Nur so viel scheint bis jetzt sicher zu sein: die Reichsschulkommission steht im Dienste des Kriegsministeriums, empfängt von demselben Instruktionen, erstattet ihm Gutachten und macht ihm Vorschläge. Im Reichskriegsministerium werden diese Gutachten und Vorschläge wahrscheinlich geprüft, verändert und vielleicht nur als Wünsche vorerst den Unterrichts-Ministern vorgelegt, von diesen aber jedenfalls gewissenhaft beachtet.

Wohin soll das schließlich führen? — Ich denke, die Vermuthung liegt sehr nahe: die Reichsregierung will den einzelnen Staaten das gesammte Schulwesen abnehmen und zu einer „Reichssache" machen. Der Plan ist bereits auf den verschiedensten Seiten in bestimmtester Form hervorgetreten und viele Stimmen haben sich für denselben ausgesprochen.

Wehe uns, wenn der Plan gelingt! Der Militarismus kann nur mit der konservativen Gesinnung bestehen und der mittelalterliche Feudalismus ist ihm die ideale Gesellschaftsform; wir aber wollen das Neue, wir erwarten von jedem Tage frisches Grün und neue Blüten, wir stehen auf den ewigen Menschenrechten und unser Ideal ist die vollkommen demokratisch organisirte Gesellschaft.

Das Fundament des Militarismus ist die Ungleichheit, sind die Privilegien der Geburt, des Standes, des Besitzes. Der Militarismus kann darum jene Bildung nicht wollen, welche die mannigfaltigen Kräfte des Geistes zur Bethätigung geschickt macht und die letzten Folgerungen der gesammten Wissenschaft zu erfassen und auf das Leben zu übertragen und danach die gesellschaftlichen Einrichtungen zu gestalten sucht, also eine fortwährende Gefahr für alle Inhaber von Monopolen und Privilegien ist. Darum verlangt der Militarismus die Bildung der Jugend auf Grund alter, todter Sprachen. Er will die Jugend müde und matt machen mit Gedanken und Thatsachen, die weit hinter uns liegen, welche die Männer nicht brauchen können, wenn sie mit Königen streiten, die unveräußerlichen Menschenrechte vertheidigen, versteinerte Institutionen hinwegräumen, die Gewalt dem Recht unterordnen, für die volle Frei-

heit, für aller Wohlergehen in der Gegenwart kämpfen wollen. Die Waffen, die man auch hierzu aus den Ruinen und Katakomben des Alterthums und des Mittelalters herbeischleppt, sind viel zu kurz und zu arg verrostet; wir brauchen Waffen aus Werkstätten, in denen noch heute das Feuer loht, und aus Arsenalen, die unsere Väter und Großväter erbaut, und die wir selber täglich revidiren und vervollständigen.

Es ist wahr, in keinem Staate ist der Militarismus mit seinem Angehänge überwunden und in jedem Lande steht er gegen den Fortschritt, wie der Fels wider den Strom. Aber in den kleinen Staaten galt neben ihm doch noch manches andere; im deutschen Reich gilt neben ihm nichts, und was da ist, ist nur für ihn. Wenn auch in den kleinen Staaten für die Volksbildung nicht viel zu hoffen ist — anvertrauen wir sie dem Reich, dann ist sie ganz für die Freiheit verloren.

Geben wir uns keiner Täuschung hin: von den Parteien, welche gegenwärtig im Staat und in den Gemeinden herrschen, d. h. die Gesetze machen und deren Befolgung erzwingen, ist für die Volksbildung nichts zu hoffen. Die allgemeine Volksschule, die einzige Organisation, welche uns genügen kann, dürfen wir von dieser Partei nimmermehr erwarten. Ich will's ihr nicht verdenken. Denn Monopole und Privilegien werden niemals aufgegeben, sondern immer hartnäckig vertheidigt; nicht eine herrschende Partei liefert sie aus, sondern nur eine besiegte.

Darum ist es eine Thorheit, auf neue Unterrichtsgesetze die Hoffnung zu richten, so lange wir nicht den neuen Staat, den reinen Volksstaat haben. Die allgemeine Volksschule gehört im demokratischen Staat zu jenen Einrichtungen, die sich einfach von selbst verstehen, man verliert ihretwegen kein Wort; ebenso selbstverständlich ist im Militärstaat die Standesschule und die Kastenerziehung; sie ist der Grund, in welchem das Schiff ankert. Darum ist es auch weiter eine Thorheit, von einem neuen Minister oder einem neuen Fürsten eine Umgestaltung des Schulwesens zu erwarten. Keiner hat auch nur die Preßfreiheit ertragen; und sie sollten die freie Schule nicht fürchten?

Dessen sollen wir uns jederzeit klar bewußt sein. Von den privilegirten, den herrschenden Parteien auch nur eine allmälige Umgestaltung jener Gesetze und Einrichtungen zu erwarten, deren Zweck — wie man sagt — die Bildung, deren Ziel die Freiheit und die Wohlfahrt aller ist: das ist ein unglückseliger Aberglaube, das ist eine verhängnißvollste Thorheit. Kein alter und kein neuer Minister wird jemals der Demokratie irgend welchen Einfluß auf die Schulen gestatten, und von den Parlamenten ist für die Freiheit nichts zu hoffen, aber alles zu fürchten.

Erst wenn die Demokratie zu dieser Erkenntniß durchgedrungen ist und von derselben ihr Thun und Lassen bestimmt wird, beginnt die neue Aera für die Volksbildung. Bis dahin wird Göthe auch in diesem

Falle Recht behalten: es ist nichts schrecklicher, als die Unwissenheit handeln zu sehen.

Unsere Schulen stehen im Dienste **gegen** die Freiheit. Es ist jetzt eine Unmöglichkeit und wird sehr wahrscheinlich noch lange eine Unmöglichkeit bleiben, sie aus diesem unwürdigen Dienstverhältniß zu erlösen. Wer Bundesgenossen zu einem Kampfe **für** die Freiheit wirbt, muß an unsern Schulen vorbeigehn.

Das allein habe ich zu beweisen gesucht. Denn nothwendig ist's zuerst, daß wir einen Irrthum aufgeben, einen falschen Weg verlassen — daß wir ablassen von einer vergeblichen Arbeit.

Wir müssen einen neuen Weg einschlagen. Wir müssen von den Schulen absehen und unabhängig von denselben jedem im Volke, auch dem letzten Hinterwäldler die Gelegenheit und vor allem die Mittel bieten, die Bildung zu erwerben, die ihm nützt, die ihm Lust und Freude ist, die ihn erhebt und veredelt und für die Freiheit gewinnt. Lehren die Schulen die Theologie, so lehren wir Vernunft; rechtfertigen sie die Privilegien und verlangen sie Glauben an eine von Gott von Ewigkeit her gesetzte Ordnung, so erzählen wir deren blutige Geschichte; treiben sie Verdummung, so arbeiten wir um so fleißiger für die Aufklärung; verderben sie die Jugend mit der Klassen- und Kastenerziehung — wir rotten sie aus und mit hundert tausend Gründen beschwert versenken wir in die Herzen und Köpfe die einzige Wahrheit von der Gleichheit alles dessen, was Menschengesicht trägt; machen sie die Erde zum Jammerthal und preisen sie den Himmel über den Sternen, so beweisen wir, daß die Erde ein Paradies sein könnte und wir den Himmel nicht brauchen; wollen sie den Glauben und die Unfreiheit, so wollen wir immer und überall die Wahrheit und die Freiheit. So Zug um Zug müssen wir den Standesschulen und der Kastenerziehung entgegen wirken; das ist der einzige Weg, auf welchem uns der Sieg winkt. Auf diesem Wege allein werden wir endlich unsere Schulen auch wieder in den Dienst der Freiheit zwingen.

Das ist also die Aufgabe der Demokratie: sie organisirt eine allgemeine Volksbildung neben den Schulen, welche der herrschenden Partei, den privilegirten Klassen gehören; sie macht die Volksbildung unabhängig von der Staats- und Kirchen-Pädagogik und überwältigt diese; aber nach der Methode unserer besten Pädagogen sucht sie die Wissenschaft und die Wahrheit allen zuzuführen, den Kindern und den Erwachsenen, mit dem einzigen Zweck, daß jeder ein freier Mensch werde, der stets und überall denkt nach eigener Weise, handelt nach eigenem Urtheil, sein Glück macht nach eigenem Belieben und dem Nebenmenschen dasselbe Recht gern und freudig zuerkennt. Dann wird das mannigfaltige Denken und Handeln aller Menschen zusammenklingen in dem einen schönen Akkord:

Freiheit und Ordnung, Sittlichkeit und Recht —
Das ist das Heil, das sind des Schicksals Sterne!